

مركز دراسات الوحدة العربية

بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي

الدكتور علي أسعد وطفة



مركز دراسات الوحدة العربية

بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي
في الوطن العربي

الدكتور علي أسعد وطفة

بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي

في الوطـــن العـــربي



الفهرسة أثناء النشر - إعداد مركز دراسات الوحدة العربية
وطفة، علي أسعد
بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي/ علي أسعد وطفة.
٢٣٣ ص.
ببليوغرافية: ص ٢٢١ - ٢٣٣.
١. التربية - البلدان العربية. ٢. تربية الحياة الأسرية.
٣. التسلطية (علم نفس). أ. العنوان.
370.9174927

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص.ب: ٦٠٠١ - ١١٣ - بيروت - لبنان
تلفون: ٨٦٩١٦٤ - ٨٠١٥٨٢ - ٨٠١٥٨٧
برقياً: «مرعربي» - بيروت
فاكس: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)
e-mail: info@caus.org.lb
Web Site: http://www.caus.org.lb

الطبعة الأولى: بيروت، أيلول/ سبتمبر ١٩٩٩
الطبعة الثانية: بيروت، آب/ أغسطس ٢٠٠٠

الإهداء

إلى من علمني حب الحرية... والدي ووالدتي..

من أشعل في قلبي حب المعرفة... أستاذي بول كليرك..

من أيقظ في نفسي حب الحياة... زوجتي وأطفالي..

إلى المناضلين من أجل الحرية والديمقراطية في كل زمان ومكان.



المحتويات

مقدمة

تحتل مسألة السلطة قطب الأهمية المركزية في مجال الحياة السياسية والاجتماعية، وتطرح هذه المسألة نفسها بقوة في خضم المشكلات التربوية التي تواجه المجتمع الإنساني المعاصر. لقد أثارت إشكالية السلطة التربوية جدلاً فكرياً ساخناً، ومماحكات تربوية، سجلت نفسها في أصل نمو عدد كبير من النظريات السياسية والتربوية، التي تبحث في قضية السلطة التربوية وماهيتها، والتي تسعى إلى رصد اتجاهاتها في دائرة صلاتها الدينامية مع أشمل قضايا الحياة الإنسانية حيوية وأوسع مجالاتها أهمية.

هذا، وتأخذ إشكالية السلطة والحرية مكانها في قلب كل إشكالية اجتماعية وسياسية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة، فتاريخ المجتمعات الإنسانية هو تاريخ الصراع على النفوذ والسلطة والثروة، ولا غرو في ذلك لأن الحروب الإنسانية برمتها كانت وما زالت صراعاً من أجل الهيمنة والسيادة والسلطة.

لقد كان نضال الإنسان من أجل الحرية، وما زال، يشكل جوهر الحقيقة الإنسانية ومنطلق صراعات الإنسان في كل مكان وزمان ومرحلة تاريخية. فصراع الإنسان التاريخي وجدل وجوده هو نضال من أجل الحرية في جانب، ونضال من أجل التسلط والمزيد من السيطرة والهيمنة في جانب آخر، وتلك هي الحقيقة التي لا تقبل الجدل.

لقد عرفت الإنسانية محورين أساسيين للوجود والحياة، يتجسد الأول في صورة المتعطشين إلى السلطة والهيمنة، ويتجلى الآخر في صورة المناضلين من أجل الحرية، وبين هذين الطرفين يرتسم التاريخ الإنساني بأفراحه وأتراحه ومآسيه وأحزانه. وفي مسار هذه الصورة المزدوجة للصراع يأخذ الإنسان وضعية بين وضعيتين، هما: وضعية الهزيمة أو وضعية الانتصار. فهناك من ينتصر لحريته ويسجل الملاحم، وهناك من يؤسس وجوده وفقاً لمبدأ القوة والتسلط، فيدفع

حشوداً من البشر إلى دائرة الهزيمة والخضوع والعبودية والقهر.

لقد كان التسلط وما زال في أصل الحروب والمآسي الإنسانية المروّعة، وما زال هذا التسلط يسجل في كل لحظة من لحظات وجود البشر، وحياتهم المعاصرة والقديمة، فيض آلام ومعاناة بشرية قوامها الفتك والتدمير والقتل.

وإزاء ميل الإنسان إلى التسلط والعنف، يذهب فريق من المفكرين إلى القول: بأن العنف أصيل في النفس البشرية، وفطري في الوجود الإنساني؛ وعلى خلاف ذلك، يرى فريق آخر بأن العنف هو إنتاج ثقافي تربوي بالمعنى الدقيق للكلمة، وأن الإنسان خيّر بفطرته وسجيته، وأن لا فساد أصيلاً في النفس الإنسانية. ومهما يكن الاختلاف في أصل العنف والعدوان في صورته الإنسانية، فإن أحد الفريقين لا يستطيع أن يُنكر ما للتربية والثقافة من تأثير كبير في عملية إنتاج العنف وإعادة إنتاجه في المستويات الثقافية والاجتماعية.

وإذا كان الفريق الأول يميل إلى مواجهة العدوان الفطري المفترض بالعنف التربوي، إيماناً بقدرة التربية على استئصال شأفة العنف من النفس البشرية، فإن الفريق الثاني يرى بأن العنف يؤدي إلى إنتاج العنف وأن التربية الحرة هي التي تنجب أحراراً.

وإذا كان جان جاك روسو (J. J. Rousseau) قد أعلن بأن الإنسان خيّر بطبعه وأن الحركات الأولى للطبيعة رشيقة أصيلة، وأن كل شيء يفسد في يدي الإنسان، لأن كل شيء يخرج من يد الباري خيّر وأصيل، فإن كانت (Kant) وسبنسر (Spencer) وهيربارت (Herbart) قد أعلنوا بأن الإنسان قد فطر على نزعة شريرة أصيلة في النفس الإنسانية، وأنه يترتب على التربية أن تستأصل هذا الشر الأصيل، حيث يمكن استئصال العنف بالتسلط والعنف.

وفي هذا السياق نجد أنفسنا أمام نوعين من العنف: عنف أصيل فطري في النفس الإنسانية، وعنف ثقافي مكتسب يهدف إلى استئصال العنف والإكراه من النفس الإنسانية بالتربية والترويض والتدجين، وذلك على مبدأ: الحديد بالحديد يفل، أو مبدأ: وداوها بالتي كانت هي الداء، وهذا يعني توظيف العنف بطابعه الثقافي لاجتثاث العنف الفطري القائم في الإنسان. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: إذا كانت التربية قادرة على اجتثاث العنف في النفس الإنسانية، أليست هي قادرة أيضاً على إذكاء جذوته وتأجيج جمرته في هذه النفس الإنسانية أيضاً؟

وهنا ومن جديد تقفز أسئلة كبيرة ومحيرة في آن واحد، أبرزها: هل تُوظف

التربية اليوم من أجل اجتثاث جذوة العنف والتمرد الفطري في الإنسان؟ أم أنها تعمل على مجرد إخضاع الفرد، وكسر شوكته، وتدجينه مطواعاً لخدمة طواغيت الحياة الاجتماعية، وسدنة القوة والنفوذ في المجتمع؟ في هذا الواقع وفي ثنايا هذه الأسئلة الكبرى يكمن بعض من إشكالية بحثنا حول جدل العلاقة بين التربية والسلطة والتسلط والعنف في المجتمعات العربية المعاصرة.

ليس هاجسنا في هذا العمل أن نبحث قضايا العنف والسلطة بصورتها السياسية والاجتماعية، وإنما يتمحور هاجسنا هذا في تقصي ظاهرة السلطة التربوية، ومظاهرها في مجال الحياة التربوية والمدرسية. ونحن إذ نقف عند أعتاب التربية العربية، فهذا لا يعني في حال من الأحوال أن ظاهرة العنف في التربية يمكنها أن تنفصل عن إشكالية العنف ومظاهره في نسق الحياة الاجتماعية والسياسية. فالظواهر التربوية هي ظل حقيقي لظواهر الحياة الاجتماعية ومظاهرها، والتربية معنية بإنتاج وإعادة إنتاج ما هو سائد في مجال الحياة السياسية والاجتماعية، والظاهرة التربوية إن لم تكن جوهراً للحياة الاجتماعية فهي امتداد لها وصورة حقيقية لوجودها.

وهنا يمكن لنا أن نعلن، بمصداقية يؤكدها الفكر التربوي الحصيف، أن الفعل التربوي، بطابعه العام، فعل يُنتج ثقافياً واجتماعياً من جهة، ويعيد إنتاج ما هو اجتماعي وثقافي من جهة أخرى. ويترتب على ذلك أن ممارسة التسلط التربوي تأتي استجابة لوضعية اجتماعية محددة من جهة، وتعبر من جهة أخرى عن إعادة إنتاج ما هو سائد في نسق الحياة الاجتماعية. ويتأسس على ذلك بالضرورة أن ممارسة السلطة وإعادة إنتاجها تربوياً يشكل نسقاً تربوياً يتضافر مع منظومة الأنساق الاجتماعية والثقافية القائمة في ميدان الحياة الاجتماعية ويتكامل معها.

وما نسعى إلى توضيحه في هذا السياق هو أن مناقشة قضية السلطة ومظاهرها، في المستوى التربوي العربي، تهدف إلى رصد الجذور الاجتماعية والثقافية للسلطة التربوية، هذا من جهة؛ كما تهدف إلى دراسة الآثار التي تتركها هذه القضية في الحياة الثقافية والاجتماعية من جهة أخرى.

لقد شكلت ظاهرة التسلط التربوي هاجساً فكرياً تاريخياً لمختلف المفكرين في مختلف المراحل التاريخية المتتابعة وفي مختلف التنوعات الجغرافية للوجود الإنساني. ومن يتأمل في ثقافة الإغريق وحضارتهم، وفي ثقافة الصين وحضارتها، وفي عصر التنوير والنهضة بصورة عامة، يجد بأن الفكر التربوي قد تمحور حول قضية

السلطة والسلطة التربوية، ومظاهر التسلط التربوي بصورة عامة. فأفكار المنورين ورجال عصر النهضة كانت تجسد إلى حد كبير موقفاً رافضاً لمظاهر الإكراه والتسلط في العملية التربوية بصورة عامة.

وفي العصر الحديث، وفي القرن العشرين تحديداً، نجد دورة جديدة لا تقف عند حدود التأمل الفكري في قضايا السلطة التربوية، بل تأخذ صورة دراسات وتقصيات ميدانية كبيرة حول مظاهر العنف والسلطة، التي تلف الحياة الإنسانية المعاصرة بمظاهرها المختلفة.

هذا ويجري الاعتقاد اليوم بأن التسلط التربوي في مجال الأسرة والمدرسة، يوجد في أصل مظاهر العنف الاجتماعي بصورة عامة، والطلابي بصورة خاصة. ومن يستقرئ الدراسات التي أجريت حول مظاهر العنف الطلابي، الذي شهدته المجتمعات الإنسانية المعاصرة، في السبعينيات والتسعينيات في عواصم مختلفة من العالم، من باريس إلى طوكيو إلى كاليفورنيا ومن بيروت إلى بكين[١]، يدرك بعمق أن الحياة التربوية تكمن في أصل العنف الاجتماعي وتشكل ألوان محتوياته. فالانتفاضات الطلابية في أيار/مايو ١٩٦٨ لم تبدأ بمعارضة للسلطات العامة، بل بمعارضة الأساتذة وسلطتهم والمؤسسات التي كانوا يمثلونها[٢]. لقد شكلت انتفاضات الطلاب هذه سابقة لم يعرفها تاريخ البشرية، وهي مهما قيل بشأنها، وعلى الرغم الأبحاث التي أجريت حولها، سجلت نفسها في منظومة الظواهر التربوية الاجتماعية الغامضة، وذلك لاعتبارات عدة، أهمها: ان سدنة هذه الانتفاضات كانوا من الطلاب، والمؤسسة التي التهبت فيها هي الجامعات كمؤسسات تربوية، والثورة كانت في الأصل ضد السلطة التربوية، ومن ثم اتجهت لتأخذ أبعاداً سياسية واجتماعية جديدة، حيث غدت ضد السلطات السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

لقد أدرك الطلاب بحسّهم الاجتماعي المتطور وبحدسهم العلمي في انتفاضات أيار/مايو ١٩٦٨، أن التسلط التربوي هو صورة من صور التسلط الاجتماعي، وأدركوا أيضاً أن الثورة على السلطة التربوية، هي بالضرورة ثورة على

---

(١) محمد جواد رضا، «ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة: تفسير سوسيو ـ سيكولوجي،» **عالم الفكر**، العدد ٣ (تشرين الأول/اكتوبر ـ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٤)، ص ١٥٢.

(٢) أوليفيه ريبول، **فلسفة التربية**، ترجمة جهاد نعمان، ط ٣ (بيروت: منشورات عويدات، ١٩٨٦)، ص ٨.

التسلط الاجتماعي والنظام الاجتماعي القائم برمته. وهذا يبدد الصورة الضبابية التي تحكم العلاقة بين القهر الاجتماعي والقهر التربوي في الأنظمة الاجتماعية القديمة والمعاصرة.

لقد طرحت مسألة السلطة والعنف والاستبداد والتسلط بصورة واسعة وشاملة في الأدبيات الفكرية والسياسية والاجتماعية العربية، وأسفر اهتمام المفكرين العرب بهذه القضية عن دراسات وأبحاث تتسم بالعمق والشمول والأصالة. ويكفي للمرء أن يشير في هذا الصدد إلى الأعمال الخالدة للمنورين العرب، ولا سيما هذه التي قدمها عبد الرحمن الكواكبي في **طبائع الاستبداد**، والعطاءات العبقرية لجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، وغيرهم كثير. وإذا كانت العبقرية العربية قد تناولت ظواهر العنف والسلطة والتسلط ما تستحقه من دراسة وبحث وتمحيص في المستوى السياسي والاجتماعي، فإن هذه الظواهر لم تأخذ ما تستحقه في مجال الحياة التربوية العربية، ولا تزال المحاولات التي قدمت في هذا الميدان محدودة وقاصرة عن الوفاء باحتياجات هذه القضية والتعبير عن أهميتها[٣].

وانطلاقاً من الإحساس بأهمية هذه القضية وخطورتها في مجال الحياة التربوية العربية تأتي هذه الدراسة المتواضعة لتلبي بعضاً من نداء الحاجة العلمية إلى تقصيات علمية جديدة وجادة تتناول أبعاد هذه الظاهرة في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والتربوية.

---

(٣) في إطار جهودنا البحثية المتواضعة لم نقع في اللغة العربية على عمل مكرس لبحث قضية السلطة التربوية ومظاهرها. ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى مقاربات محمد جواد رضا وهشام شرابي لهذه القضية، في أعمالهما المختلفة حول قضايا التسلط والتسلط التربوي.

الفصل الأول

مظاهر التسلط والعنف
في التربية العربية المعاصرة

«الطاغية هو حال الذي يقطع شجرة ليقطف ثمرة!»
مونتسكيو

مقدمـة

لا يمكن لمظاهر الحياة الديمقراطية أو التسلطية في المجتمع أن تنفصل عن دورتها التربوية. وهذا يعني بالضرورة أن الحياة التربوية هي المهاد الذي تتشكل فيه نواة الصورة الاجتماعية للحياة تسامحاً أو استبداداً. ويتأسس على ذلك أيضاً أن ديمقراطية المجتمع السياسية والاجتماعية لا يمكنها أن تنفصل عن ديمقراطية المؤسسات التربوية المعنية بإنتاج وإعادة إنتاج الحياة الاجتماعية بكل ما تنطوي عليه هذه الحياة من معالم الاستبداد والحرية. فالحرية القائمة في المجتمع قرين لهذه التي تسود في إطار المدرسة والأسرة والحياة التربوية بصورة عامة.

ومن منطلق هذه العلاقة الجوهرية بين الطابع العام للديمقراطية الاجتماعية ومستوى الحياة الديمقراطية في التربية تنبجس حقيقة قوامها أن النضال من أجل الحرية والديمقراطية يمكنه أن ينبثق من الفعل التربوي، لأن النضال التربوي من أجل الحرية كان وما زال يشكل عصب النضال التاريخي من أجل الحرية الاجتماعية بأشمل معانيها الإنسانية. وهذه هي الحقيقة التي يعلنها أفلاطون وروسو في جلّ أعمالهما التاريخية.

لقد أدرك الطغاة تاريخياً هذه الحقيقة فأعلنوا حرباً لا رحمة فيها ضد كافة

أشكال الحرية التربوية والفكرية والثقافية. وانطلاقاً من إيمانهم بالدور التاريخي الخطر للمدرسة والتربية في النضال من أجل الحرية، جعلوا من المؤسسات التربوية معاقل للقهر الاجتماعي كي لا تكون شعلة تضيء في دروب النضال من أجل الحرية.

لقد تطلع أفلاطون إلى تكوين مجتمع من الأحرار عن طريق التربية، وانطلاقاً من سمو هذه الفكرة، وقف ضد مختلف أشكال القسر والتسلط والظلم الذي يقع على الإنسان، ورفض في نظريته التربوية الأساليب التربوية القائمة على القسر والإكراه، رافضاً بذلك أن تكون التربية طريقاً إلى العبودية، إذ يجب أن تكون من أجل بناء الإنسان الحر المتكامل جسداً وروحاً وعقلاً.

لقد شكلت التطورات التاريخية العاصفة، في مختلف ميادين الحياة السياسية والاجتماعية، المنطلق الحيوي لنمو وتزايد أهمية الاتجاهات والتيارات السياسية والثقافية، التي تناضل من أجل التربية الحرة والديمقراطية التربوية. وبدأت هذه الديمقراطية تتلمس طريقها إلى عالم المؤسسات التربوية بصورة متزايدة. ومن ثم بدأت تطرح نفسها قضية سياسية واجتماعية وتربوية بالغة الأهمية والخطورة في مختلف اتجاهات الحياة التربوية المعاصرة ومناحيها.

فالشعب العربي يعاني الانهيار والاغتراب والتسلط والاستبداد تحت صدمات القهر ومطارق الفعل التربوي التسلطي الذي يبدد كل القيم والمفاهيم ذات الطابع الديمقراطي والإنساني. لقد أخذت بعض المدارس والمؤسسات التربوية العربية الطابع التربوي نفسه الذي عرفناه في عهد الهتلرية والنازية فأصبحت بذلك معاقل تتدفق منها كل قيم الاستبداد والتسلط والإكراه.

فالواقع التربوي العربي المعاصر يشهد اليوم غياباً واسعاً ومتزايداً لقيم الديمقراطية التربوية، فالإنسان العربي المعاصر يتعرض وبصورة متنامية لمختلف أشكال الاضطهاد والتمييز والتسلط في مجال الحياة التربوية، ويعاني مختلف ألوان التعصب والتمييز والقهر. وإذا كان الإنسان العربي يكابد من غياب الحريات العامة، ومحروم من حرية إبداء الرأي والتعبير في شؤون مجتمعه ووطنه وأمته، ومغلول عن المشاركة في تقرير مصيره ومصير بلده ومكبل بقيود القهر والخوف والحاجة، فإن ذلك كله لا ينفصل عن المعاناة التربوية التي تكرس كل قيم الاستبداد والقهر. وهذا يعني أن البلدان الديمقراطية التي تسود فيها قيم الديمقراطية التربوية هي البلدان التي تمتلك الحصانة السياسية والثقافية ضد قيم التسلط والإرهاب والاستبداد. ولذلك فإن طريق مختلف المجتمعات الإنسانية إلى

الحرية يبدأ بالحياة الديمقراطية في التربية والمؤسسات التربوية التي تعزز مفاهيم العدالة والمساواة وقيم الحق والخير والأمن والسلام وحقوق الإنسان.

إن الخروج من المأزق الديمقراطي، كما يؤكد أغلب الباحثين والمفكرين في الوطن العربي، لا يمكنه أن يتم بعيداً عن النضال التربوي من أجل الديمقراطية والحرية وحماية حقوق الإنسان. فالوطن العربي يعاني اليوم مخاطر تعاظم الاستبداد في مجال الحياة التربوية الذي يشكل على المدى البعيد والقريب منطلقاً لاستبداد الحكام وتسلطهم. ومن هذه الزاوية يعتقد العقلاء أن ضمان الخروج الحقيقي من شرك هذه المخاطر مرهون بإرساء أسس الحياة الديمقراطية الحقة في مختلف جوانب الحياة التربوية.

ومن أجل استجلاء الحقيقة التربوية العربية بأبعادها الديمقراطية والتسلطية، ورصد جوهر العلاقة بين مستويات هذه الحقيقة سياسياً واجتماعياً تتعاظم أهمية البحث السوسيولوجي الرصين. ومن هذا المنطلق يتأسس سعينا لرصد الحقيقة الديمقراطية للحياة التربوية العربية والخوض في معانيها والكشف عن جوهر علاقاتها وتجلياتها عبر منظومة من التساؤلات السوسيولوجية الافتراضية بحثاً عن الحقيقة. والأسئلة المنهجية التي نطرحها في هذا الجانب من العمل تأخذ الصورة التالية:

١ ـ هل تعاني الثقافة العربية بصورة عامة من قيم العنف والتسلط؟

٢ ـ هل تنطلق التنشئة الاجتماعية الأسرية على أسس التسلط والإكراه وفقاً للمعايير التي حددناها سابقاً لمفاهيم العنف والتسلط؟

٣ ـ هل تتبنى المدرسة العربية أساليب تسلطية في العمل التربوي؟

٤ ـ وإذا كان هناك من عنف تربوي فكيف تتم دورة هذا العنف والتسلط في دورة الحياة الثقافية والمدرسية والتربوية؟

ومن أجل الإجابة عن هذه الأسئلة الصعبة، تنطلق منهجية عملنا في استجواب شامل لآراء المفكرين العرب والدراسات العربية الجارية في هذا الميدان. ولذلك حاولنا أن نقدم صورة شمولية لواقع التسلط في التربية والثقافة العربية من خلال مسح شمولي لمختلف الدراسات والأبحاث والرؤى العربية التي تناولت واقع السلطة والتسلط في التربية والثقافة والتعليم في الوطن العربي الكبير.

ونود في البداية أن نعلن تجنباً للتعميمات البسيطة والمتسرعة أن الثقافة العربية ليست هي الثقافة الوحيدة التي تعتمد التسلط في العملية التربوية. فأغلب الأنساق

التربوية في العالم تعتمد صيرورة العنف في العمل التربوي. ولكن هذه الثقافات تختلف نوعياً وكمياً في مدى تشبعها بقيم العنف وتمرسها بمعاييره المختلفة.

وقبل أن نبادر إلى وصف الثقافة العربية التربوية نود أن نعلن بأن محاولة الكشف عن جوانب التسلط والعنف في هذه الثقافة لا يترجم نزعة انفعالية، فالبحث عن هوية العنف والتسلط في الثقافة التربوية العربية يجسد، في عملنا هذا، محاولة علمية جادة، لتوصيف الثقافة العربية بصورة علمية موضوعية، تنسجم مع معايير توظيف العلم لغايات الكشف الموضوعي عن ماهية الحقائق الاجتماعية والثقافية. ويمكننا القول في هذا السياق ان الكشف عن طبيعة الثقافة التربوية العربية يمكنه أن يشكل نقلة وعي تربوية أصيلة لتجاوز مكامن الضعف والقصور في هذه التربية. وبعبارة أخرى سنحاول في هذه الدراسة أن نضع اليد على الجرح وأن نحدد مواطن القصور والضعف في عملنا التربوي، أملاً في تجاوز هذا القصور، وفي إيجاد استراتيجيات علمية تتجاوز هذا الضعف، وتتجاوب مع إمكانيات بناء ثقافة تربوية ديمقراطية قادرة على البناء وقهر العنف.

وقبل أن نشد الرحال تجاوباً مع قضية العنف في الثقافة والتربية العربية نود القول أيضاً بأننا حاولنا عبر تقصّياتنا العلمية أن نرصد ملامح التربية الليبرالية الحرة على علاتها ومفاتنها، ولكن مثل هذه التربية لا تجد حضورها في الكتابات العربية الجارية، وهذا يعبر عن غياب هذا المد الليبرالي في التربية والثقافة العربية المعاصرة. وغني عن البيان أننا تعرضنا لمخاطر مثل هذا المد وإيجابياته. وفي النهاية، لم نتمكن من العثور على دراسات عربية تتحدث عن المد الديمقراطي الحقيقي في العملية التربوية العربية. وإننا إذ ننوه بهذه الحقيقة فلأن الأمر يقتضي التنويه.

انطلاقاً من هذه المنهجية يمكن لنا أن نرصد واقع الثقافة العربية، وأن نعمل على توصيف معالمها في نسق تفاعلات جدلية مع النسق التربوي بفعالياته المختلفة. فالثقافة العربية المعاصرة تتشبع بمضامين العنف والتسلط، وتأخذ هذه المضامين مداها في عمق الحياة الواعية وغير الواعية، الشعورية واللاشعورية للإنسان العربي، وتدخل في نسيج الحياة الاجتماعية الثقافية، لتشكل عنصراً حيوياً في بنية هذه الثقافة ووجودها.

ويكفي أن نتقدم خطوة في ساحة الوعي واللاوعي في الثقافة العربية المعاصرة حتى نجد «بأن العنف والتعصب هو القدر الذي يفرض وجوده في عمق ثقافتنا وتربيتنا. ففي العائلة العربية، حيث يتكون الإنسان، نجد هذه العلاقة التي

تقوم بين القاهرين والمقهورين، وما بين قطبي القهر وفكيه يتشكل عقل الإنسان العربي ويتشبع بسموم القهر والتعصب والتسلط. فالأفراد يلقون بذاتهم إلى السلطة، إلى الأب، إلى الطبيعة التي تحمل الحياة والموت حسب مواسمها، أي تقلباتها، إلى الإقطاعي، أو رب الحرفة، أو مالك النعم والنقم في تقلبه ومزاجيته»[١]. وهذا يعني بالضرورة أن الثقافة العربية تعاني الطابع القمعي والنزوع إلى القهر والتحكم، إلى حد أن القهر قد أصبح سمة ثقافية سياسية سلوكية في المجتمعات العربية، وفي نظم الحكم والإدارة، وفي الحياة الاجتماعية، وفي الأسرة والتربية والتعليم[٢].

وغني عن البيان أن التربية العربية الكلاسيكية تنطلق من مبادئ تربوية تتناقض بدرجة كبرى مع القيم والمبادئ التربوية الحديثة التي تستند إلى معطيات علم النفس وعلم التربية. ويمكن لنا أن نذكر في هذا السياق بعضاً من تعاليم التربية التقليدية: إذ تنظر هذه التربية إلى الطفل على أنه راشد صغير، يدرك ما يدركه الراشدون، ويجب عليه تمثل واجباتهم على المستوى العقلي والأخلاقي. وبالتالي حين نتناول ذلك المبدأ بالتحليل نجد بأن العقوبة واجبة على الصغير لكونه يدرك ويتوجب عليه ما يتوجب على الراشدين فعلاً. فالثقافة المرجعية على حد ما يذهب إليه خالد عبد الرحيم، تنطوي على معطيات ثقافية اجتماعية، وتبلور تصوراً نموذجياً للسلوك يشكل الحيدان عنه تهديداً للمثل الاجتماعية والدينية[٣]. وتستند هذه الثقافة الاجتماعية، في فعلها التربوي، إلى مسلمة خاطئة من مسلمات علم النفس التقليدي، هي: نفي الذات الطفلية، والنظر إلى الطفل، كما يعتقد الفيلسوف الإنكليزي جون لوك[٤] (John Locke) على أنه صفحة بيضاء نسجل عليها ما نريد[٥]. وعلى الرغم من تجاوز علم النفس لهذه الفكرة حيث أثبتت

---

(١) علي زيعور، **التحليل النفسي للذات العربية: أنماطها السلوكية والأسطورية**، ط ٤ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧)، ص ٣٠.

(٢) انظر: محمد نبيل نوفل، **دراسات في الفكر التربوي المعاصر** (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٦)، ص ٥٢.

(٣) خالد عبد الرحيم، «الإرهاب التربوي: تأصيل المصطلح،» **البعث الأسبوعي** (١٨ حزيران/يونيو ١٩٩٠).

(٤) جون لوك (John Locke) فيلسوف انكليزي (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤).

(٥) يعتقد جون لوك أن الإنسان يولد بعقل كالصفحة البيضاء الخالية من الأفكار الفطرية والمعاني الأولية. انظر: أحمد علي الفنيش، **أصول التربية** (طرابلس الغرب؛ تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢)، ص ٨٤.

الدراسات في هذا المجال أن الطفل كائن ينمو وأن له خصائصه الخاصة وانه صغير الرجل، كما يرى جان جاك روسو، وليس رجلاً صغيراً، نقول لا تزال هذه الفكرة تسيطر على الجزء غير الواعي للمربين والآباء العرب، وحتى انها تشكل الوعي الذي وجه المؤسسة التربوية في حالات كثيرة. ولا تزال تعابير مثل «العصا من الجنة» و«لك اللحم ولنا العظم» توجه الكثير من أفعالنا[٦].

ومن المبادئ التربوية التقليدية التي تستند إليها الثقافة العربية أن الطفل ينطوي على نزعة شريرة منغرسة في فطرته، وأنه يجب على التربية العمل على استئصال النزعة الشريرة في الأطفال، أي التأثير في غرائزهم وميولهم الطبيعية، من أجل تكريس وتعزيز الجانب الأخلاقي في تربيتهم، وهذا بدوره يستوجب القيام بسلسلة من عمليات الإكراه والقسر والتسلط والضرب حين يخالف الطفل التعليمات الأخلاقية التي تتصل بإشباع بعض حاجاته الطبيعية.

وفي نسق المبادئ التربوية التي تنطلق منها التربية العربية يمكن الإشارة إلى المبادئ التقليدية:

- الطفل شرير بطبعه.
- تقديم التعليم على التربية.
- الطفل راشد صغير.
- التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة.
- التربية ترويض وليست تحريراً.

ومثل هذه التربية كما تبين الأبحاث الجارية تنمي في الإنسان كل مشاعر الضعف والنقص والقصور والدونية والإحساس بالذنب، وتؤدي به إلى حالة اغتراب شاملة.

وتبين صورة الأمثال الشعبية العربية أن التربية العربية تتمحور حول القيم التقليدية، ولا سيما قيم العنف والضرب والترويض. ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال: «العلم في الصغر كالنقش في الحجر»، «ما بيربى ولد ليفنى جسد»، «اضرب ابنك وأحسن تأديبه»، «أكسر للعيل ضلع بيطلعله اثنين»[٧]، «يلّي ما بيقسي قلبه ما بيربي ولدو»، ويقول الأب العربي لمعلم ابنه على سبيل المثال:

---

(٦) عبد الرحيم، المصدر نفسه.

(٧) وحيدة العظمة، **أمثال شعبية في صحة الأسرة والتربية السكانية وسلامة البيئة** (دمشق: وزارة الثقافة، مديرية محو الأمية، ١٩٩٥)، ص ١٣٧ ـ ١٤٦.

أعطيك ابني لحماً وعظماً فلك اللحم ولي العظم، ويعني ذلك أن الأب يشجع المعلم على استخدام كل أعمال القسوة والضرب لتربية الطفل. هذه الأقوال المأثورة تعبر عن خلاصة ثقافة أبوية إرهابية متسلطة يمكنها أن تقتل في الأطفال كل معاني الفعل ونوازع الوجود والعطاء.

إن المجال لا يتسع لنا في سياق هذا العمل لاستعراض جوانب هذه المسألة كافة، وسنكتفي بذكر بعض الملامح الأساسية للأسباب التي تؤدي إلى ممارسة العنف، حيث يمكن لنا أن نذكر بعض أهم الأسباب التي ما زالت تشكل المصدر الفعلي لممارسة العنف في إطار المؤسسة التربوية العربية.

تبقى ثقافة المجتمع التسلطية والاغترابية هي البعد الحقيقي لكل ممارسة تربوية تسلطية في إطار المدرسة، ولكن إذا كانت لدينا قناعة علمية بأهمية التطور وأهمية تجاوز البنى التسلطية للمجتمع يمكن لنا أن نبحث عن أسباب مهما قيل عنها فهي ثانوية قياساً لما يعتمل في الحياة الثقافية العربية من دوامات العنف. ونحن ندرك بأن مراهنات تجاوز هذه الوضعية، هي مراهنات يجب أن تنطلق من هامش الحرية الذي تنطوي عليه ثقافة المجتمع بالدرجة الأولى. وفي هذا الصدد يقول خلدون النقيب واصفاً دورة العنف والتسلط: «تضطهدنا الدولة، ويقهرنا الإرهاب فنضطهد أبناءنا ونرهبهم، حتى يلتزموا بقيم وأنماط سلوكية، لا تنبع من واقعهم الجديد، وإنما تنقل لهم من مجتمع قديم، وقد كفت هي أن تكون مفيدة وإيجابية»[٨].

لقد بينت الأبحاث العربية الجارية حول بنية المجتمع العربي، أن النسق الأبوي البطريركي «يشكل منطق الوجود الاجتماعي العربي ونسيجه، وذلك بما تنطوي عليه هذه البنية البطريركية من تسلط العقل الواحد والرأي الواحد في إطار المجتمع والدولة والأسرة»[٩].

فالثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية، التي تأخذ طابع الإكراه والقهر والتسلط، التي تضرب جذورها في العائلة والمدرسة والحياة العامة لهذه المجتمعات، وبموجب هذه العلاقات يخضع الصغار للكبار، والأبناء للآباء،

---

(٨) خلدون حسن النقيب، «التنشئة الاجتماعية في عصر مضطرب،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال**، تحرير محمد جواد رضا (الكويت: الجمعية، ١٩٩٣)، ص ١٤٦.

(٩) عبد القادر عرابي، «أزمة المثقف العربي: المحنة الدائمة: دراسة في نشأة المثقف العربي وسوسيولوجيته،» **المستقبل العربي**، السنة ١٨، العدد ١٩٦ (حزيران/يونيو ١٩٩٥)، ص ٤٢.

والإناث للذكور، والفقراء للأغنياء، والضعفاء للأقوياء. فالمجتمع العربي كما يبدو مجتمع أبوي بطريركي، يشكل فيه الأب بنماذجه المختلفة محور السلطة ومنطلق الوجود. فالفرد في حياتنا الاجتماعية إما أن يكون غالباً أو مغلوباً، آمراً أو مأموراً، تابعاً أو متبوعاً، قاهراً أو مقهوراً، معلماً أو متعلماً، حيث تغيب العلاقات الأفقية وهي العلاقات الإنسانية المتكاملة.

في مقالة له حول القهر وصناعته في الوطن العربي يرى مصطفى صفوان أن الثقافة العربية مشبعة بروح العنف وغنية بمظاهره، وأن العنف يدخل في نسيج العملية التربوية، وبالتالي فإن السمة التسلطية تعود إلى الطبيعة الأبوية للمجتمع العربي، حيث نجد سيطرة الأب في العائلة شأنه في المجتمع، فالأب هو المحور الذي تنتظم حوله العائلة بشكلها الطبيعي والوطني، وإرادة الأب هي الغالبة ويتم التعبير عنها في العائلة والمجتمع بنوع من الإجماع القسري الصامت المبني على الطاعة والقمع[10]. هذا وتعمل السلطة التربوية في الوطن العربي بوصفها تسلطاً على تزييف الواقع، وتشويه الوعي، وقتل الروح النقدية، وحصار العقل، وقهر الوجود الإنساني للإنسان العربي بصورة عامة. وهذا ما ينتهي إليه صفوان في وصفه للتربية العربية السائدة إلى القول: بأن التربية العربية بأنظمتها القمعية تمنع العقل من أن يكون مبدعاً، والفكر من أن يكون ناقداً. فالطاعة في المجتمع العربي، وفي أنظمته التربوية هي القيمة العليا، التي تأخذ طابعاً قدسياً لا يقبل الجدل ولا يسمح بالاختلاف[11].

يرى محمود قمبر في هذا الصدد أن القمع يسود ثقافتنا ويؤدي إلى مظاهر الإحساس بالدونية وفقدان مشاعر احترام الذات، فـ«الصفع والضرب أسلوب اجتماعي شائع ومألوف في حياتنا، ونستخدمه كل يوم في صبحه ومسائه: الحاكم يضرب المحكوم، والغني يضرب الفقير، والقوي يضرب الضعيف، والكبير يضرب الصغير، والرجل يضرب المرأة، والمعلم يضرب التلميذ، وهكذا نضرب أنفسنا بأنفسنا، ونستمرئ الضرب، نتربى به، فلا عجب أن تقبَلنا الضرب بيد غيرنا تنزل الصفعات على وجوهنا وكرامتنا»[12].

---

(١٠) مصطفى صفوان، «صناعة القهر: علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي،» **الناقد**، العدد ٧١ (أيار/مايو ١٩٩٤)، ص ٤٣.

(١١) المصدر نفسه، ص ٤٤.

(١٢) محمود قمبر، **التربية وترقية المجتمع** (الكويت: دار سعاد الصباح؛ مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ١٩٩٢)، ص ١٣١.

مظاهر العنف والتسلط في التنشئة العربية

والطفل العربي يعيش، وعلى حد تعبير مصطفى حجازي، في عالم من العنف المفروض داخل الأسرة والذي يجسد إلى حد كبير اعتباط السلطة الأبوية[١٣]، حيث يترتب على هذا الطفل، في هذا السياق، أن يعيش بين إكراهات الحب الأمومي، وبين إكراهات القسر الأبوي، فحب الأم العربية لأبنائها بكل ما يتميز به من حرارة عاطفة الأم العربية يغلب عليه الطابع التملكي. يقول حجازي في هذا الصدد: «تفرض هيمنتها العاطفية على أطفالها، وتشل في نفوسهم كل رغبات الاستقلال، وتحيطهم بعالم من الخرافات والغيبيات والمخاوف، فينشأ الطفل انفعالياً خرافياً عاجزاً عن التصدي للواقع من خلال الحس النقدي والتفكير العقلاني»[١٤].

وفيما يتعلق بطابع القيم والمفاهيم السائدة في أجواء الأسر المتسلطة تبرز قيم العنف والإكراه والقسر والخضوع والتراتب والعلاقات العمودية وغياب قيم المودة والتفاهم والحوار والمحبة. فالعلاقات القائمة في الأسرة العربية المتسلطة هي علاقات قوامها مركب العلاقة بين الكبير والصغير، بين القوي والضعيف، بين السيد والمسود، بين الغالب والمغلوب، بين الآمر والمأمور، وذلك كله دون وجود حدود وسطى لطبيعة التطرف في هذه العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة.

يرى عبد العزيز كامل في مقالة له، حول المنظومة الأخلاقية من منظور الدين والعلم، أن الأسرة العربية تعاني السلطة الأبوية الصارمة، وهي سلطة تتمثل في قهر الأبناء ووأد حرية الرأي، هذا فضلاً عن سلبيات التعصب العرقي والطائفي والمذهبي والديني الذي يغرس جذوره في أجواء الأسرة والمجتمع، ويتنفسه الطفل مع نسمات الحياة اليومية وعواصفها[١٥]. وفي هذا المجال يذكر الباحث أن القيم التي تغرسها الأسرة العربية، هي قيم تسلطية تتنافى مع مقومات الوجود الإنساني وتخرج الإنسان من دائرة إنسانيته، وتدعو إلى الموت والعبودية والعدم. وبهذا المعنى فالتربية في الأسرة لا تقتل في الطفل مقومات إنسانيته ووجوده الإنساني فحسب، بل تجعل منه جلاداً لا يرحم قد يأخذ أقرب الناس إليه

---

(١٣) مصطفى حجازي، **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، الدراسات الإنمائية، علم النفس، ط ٥ (بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٨٩).

(١٤) المصدر نفسه، ص ٨٢.

(١٥) عبد العزيز كامل وأسامة الخولي، «المنظومة الأخلاقية من منظور الدين والعلم،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال**، ص ٤٢٥.

بسيفه ومقصلته. ألا يمكن لنا أن نقول بأن مجازر الجزائر هي نتاج لصورة هذا الإنسان الذي أنتجته تربية العبودية التي لا ترحم، فقتلت في مجرمي اليوم، طفولة الأمس، وحولتهم إلى مجرد وحوش كاسرة، تفتك تعطشاً إلى الدم، وتعبث حباً بالموت، وتلهو حباً بالدمار.

ويرى حليم بركات أن بنية العائلة العربية تقوم على أساس الطاعة، حيث يتوجب على الصغار الطاعة العمياء للكبار، وذلك في إطار علاقة سلطوية مفعمة بالإكراه. فالتواصل بين الكبار والصغار يتم عمودياً ويأخذ هذا الاتجاه من فوق إلى تحت على حد تعبير حليم بركات: «طابع الأوامر والتهديد والتلقين والمنع والتحذير والتخويف والتهديد والتوبيخ والتنديد والتخجيل والاستهزاء والإذلال والشتم والتحريم وتوليد الشعور بالذنب والقلق... وقد يقترن هذا من فوق إلى تحت بالعقاب والحرمان والغضب والصفع والإخضاع وكسر الشوكة والعنفوان؛ أما التواصل من تحت إلى فوق فيأخذ طابع الترجي والإصغاء... والانصياع والاسترحام والتذلل والاستعلام والترديد والتجاوب، ويقترن ذلك بالبكاء والكبت والانسحاب وإحناء الرأس، والمراقبة الذاتية، وإخفاء الأسرار والمشاكل، والتخفي والتحجج والمكر والمسايرة والاستغابة والحذر والإحساس بالذنب والقلق والخوف والرضوخ، ويأتي ذلك كله نتيجة لعلاقات الاستبداد التي تعتمد فلسفة تربوية تقوم على الترهيب وليس الإقناع»[١٦].

فالتنشئة العربية تشدد على العقاب الجسدي والترهيب، أكثر مما تشدد على الإقناع، وتؤكد على أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي، إنها تركز على مبدأ الحماية والطاعة والامتثال والخوف من الأخطار وتجاوز الحدود المرسومة حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو الفردية والأنانية والتأكيد على الذات ونحو الإحساس الشامل بالغربة والاغتراب[١٧].

يبين بركات في معرض وصفه للثقافة العربية مجموعة القيم التربوية السائدة في الثقافة العربية ولا سيما في إطار الأسرة العربية وهي كما يبين إكراه من الأعلى وإذعان من الأدنى. وهو في سياق وصفه الأدبي يبين لنا أن هذه القيم تمثل الفلسفة التربوية السائدة وهي فلسفة ترهيب على حد تعبيره، وهي كما

---

(١٦) حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤)، ص ١٩٠.

(١٧) المصدر نفسه.

يبين تؤدي إلى تأكيد القيم السلوكية السلبية مثل المكر والتخفي والمسايرة والكذب.

وفي رؤية أخرى يقرر محمد عماد الدين إسماعيل أن الثقافة العربية تعتمد في تنشئة الطفل على مبدأ الطاعة والانصياع لأوامر الكبار وتوقعاتهم. ويبين في هذا السياق أن أغلب الدراسات التربوية في الوطن العربي تؤكد هذه الحقيقة. وبالتالي فإن الباحثين العرب يجمعون أيضاً على أن الأسلوب المعتمد في التربية العربية هو الأسلوب التسلطي الذي يعتمد على العقوبات الجسدية ولا سيما عند آباء الطبقات الدنيا في المجتمع[(١٨)].

وفي هذا السياق يبين شرابي عبر ملاحظاته المنهجية حول السلطة الأبوية في المجتمع العربي أن الطفل في العائلة البرجوازية يتعلم درسين أساسيين في كيفية تعامله مع ذوي السلطة في بيئته وهما: كيف يقمع عدوانيته تجاه السلطة من جهة وكيف يتحاشى مواجهة السلطة من جهة أخرى[(١٩)]. وهذا يؤدي بدون أدنى شك إلى بناء شخصية مطواعة وانصياعية ومستلبة في آن واحد. كما يؤكد حجازي على هيمنة الأم العاطفية كما أشرنا سابقاً[(٢٠)].

ويعد اتجاه القمع والتسلط والإكراه في التربية واحداً من أبرز الاتجاهات التربوية السائدة في مجتمعاتنا العربية. ويقوم هذا الاتجاه على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة الأبوية في تربية الأطفال وتنشئتهم. وينطلق التسلط التربوي من مبدأ العلاقات العمودية التي تسود في إطار الأسرة والتي تتمثل في علاقات القوة التي تأخذ صورة العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية.

يستخدم الآباء في إطار الأسر العربية المتسلطة أساليب القمع النفسي والجسدي في تربية أطفالهم. ويمكن لنا أن نميز في هذا الصدد بين مجموعتين:

---

(١٨) محمد عماد الدين إسماعيل، **الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية**، سلسلة عالم المعرفة؛ ٩٩ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٦)، ص ٣٣١.

(١٩) هشام شرابي، **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، ط ٤ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٩١)، ص ٤٧.

(٢٠) حجازي، **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، ص ٨٢.

ـ تشمل المجموعة الأولى أساليب القمع النفسي مثل: الازدراء والاحتقار والامتهان والسخرية والتهكم والتبخيس وأحكام الدونية وتوجيه الألفاظ النابية وأساليب التخويف وأساليب الحرمان المختلفة كالزجر والنهي.

ـ بينما تضم المجموعة الثانية أساليب العقاب البدني والفيزيائي مثل: الضرب بأشكاله المختلفة وبأدواته المتنوعة والحرمان والسجن والمنع.

وفي هذه الأوساط التربوية المتسلطة غالباً ما تسود هذه العلاقات التي تفتقر إلى الحب والحنان والتساند والدعم النفسي والتعزيز والمساندة والتفاهم والحوار بين أطراف العائلة وبخاصة بين الآباء والأبناء. وعلى خلاف ذلك كله يسود التنافر العاطفي وتهيمن أساليب التسلط والتعنيف وانفعالات الغضب والعدوان وتسود النزعة إلى إيجاد الحلول التربوية عن طريق القوة والقهر. وفي المناخ التسلطي يفرض الآباء على الأبناء أنماط سلوكهم وحركتهم وفعالياتهم ولا يسمح لهم بإبداء الرأي أو الاعتراض.

وفي هذا الصدد يؤكد خلدون النقيب دورة العنف أو عملية معاودة الإنتاج بين الثقافة والتربية حيث يقول: «إن الأزمة الثقافية تكمن في الأزمة التربوية». ويقول في هذا الخصوص: «في المشكل التربوي تكمن عملية إعادة إنتاج عناصر الأزمة التي يعانيها الفكر العربي والثقافة العربية»[٢١].

تبين إحدى الدراسات العربية الحديثة «أن السلطوية ظاهرة تتفشى في كثير من أنظمة التربية والتعليم في الوطن العربي فتعمل على الحد من كفايتها وفعاليتها، وتسهم في إعاقة تحقيقها لأهدافها، فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية الغربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو، ويؤدي أحياناً إلى رفض الطالب للمؤسسات التربوية والتعليمية وللعلم بشكل عام، كما أن للتربية العربية بنيتها وتوجهاتها وأساليبها تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية، السلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلاً من التركيز على الحرية الفردية، أو هي ممارسة القوة لذات القوة، ومن وسائلها استخدام القوة والعقاب وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج وغيرها، كما أن التربية العربية عملت أحياناً كأداة لتخليد التسلط الاجتماعي من

(٢١) خلدون حسن النقيب، «المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة،» **المستقبل العربي**، السنة ١٦، العدد ١٧٤ (آب/أغسطس ١٩٩٣)، ص ٦٨.

خلال تنشئة الأطفال على الخضوع والتبعية، وتربية الأفراد على أساليب قمعية وتعسفية»[٢٢].

ويتمثل الهدف الرئيسي للتنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية في خلق الذات التواصلية التي يؤدي تحقيقها إلى تعزيز علاقات السلطة الأبوية، لأن الذات التواصلية تتميز بقابليتها للضبط أكثر من الآخرين[٢٣].

يقول سعيد إسماعيل علي في وصفه لظاهرة القهر التربوي في البلدان العربية: «إن التربية في حضارتنا كثيراً ما تفضي إلى استئصال التلقائية وإحلال مشاعر وأفكار ورغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصيلة»[٢٤]. فالتعليم في الوطن العربي لم يستطع أن يعمل على تحقيق تكامل الشخصية وبنائها، لقد بقي قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية، «إن العلم لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز»[٢٥].

فالتربية في المجتمعات العربية تهدف إلى إخضاع الفرد وكسر شوكته، وتتخذ عملية الإخضاع هذه أساليب شتى أهمها العقاب الجسدي والتخجيل والسخرية والاستهزاء.

يصف لنا هشام شرابي في كتابه **مقدمات لدراسة المجتمع العربي** مظاهر العنف والقهر التي يعانيها الطفل العربي، أو هذه التي تسود في إطار التنشئة العربية. فالطفل العربي يشعر بأن أباه يضطهده، وهو في الوقت نفسه يشعر بأن أمه تسحقه وتحطم شخصيته. فالتنشئة العربية تنمي في الطفل الإذعان للسلطة والخوف منها. وينوه شرابي بأسلوب التخجيل الذي تعتمده الأسرة العربية، وإلى أساليب التهكم والإزدراء والتبخيس، وخلق الإحساس بالدونية، وهي أساليب تؤدي فيما تؤدي إليه إلى مشاعر الدونية وإلى عقد النقص والقصور والشعور

---

(٢٢) يزيد عيسى سورطي، «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج،» **المجلة التربوية** (الكويت)، السنة ١٢، العدد ٤٧ (شتاء ١٩٩٨)، ص ٢٣٥.

(٢٣) ثريا التركي وهدى زريق، «تغير القيم في العائلة العربية،» **المستقبل العربي**، السنة ١٨، العدد ٢٠٠ (تشرين الأول/اكتوبر ١٩٩٥)، ص ٨١.

(٢٤) سعيد اسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، سلسلة عالم المعرفة؛ ١٩٨ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥)، ص ٢٠١.

(٢٥) المصدر نفسه، ص ٢٠٢.

بالذنب[٢٦]. فالطفل العربي يتعلم كيف يقمع عدوانيته تجاه السلطة وكيف يتحاشى مواجهتها وهذا بالضبط ما يؤدي إلى الاتكالية والخضوع[٢٧]. وتسعى التنشئة الاجتماعية العربية إلى إخضاع الفرد وكسر شوكته. ويخلص شرابي إلى القول بأن الوسائل الأساسية للإخضاع في الثقافة العربية هي العقاب الجسدي والتخجيل والاستهزاء والقمع. وذلك كله يؤدي إلى عقد العار والنقص والإحساس بالقصور والدونية[٢٨].

تشير أغلب الدراسات العربية الجارية[٢٩] في ميدان التنشئة الاجتماعية إلى شيوع أنماط التربية المتسلطة المحافظة والتي تسعى إلى بناء شخصيات مطواعة تميل إلى الإذعان والتبعية وتنتفي فيها إمكانيات النقد والحوار والمناقشة والإبداع. فالتسلط «يؤدي إلى حالة من ضعف الثقة بالنفس وفقدان القدرة على ممارسة الأدوار الإيجابية وميل كبير إلى الخضوع والاستكانة لكل أشكال السلطة ومن ثم فقدان المبادرة الذاتية والعمل التلقائي»[٣٠].

ويصف علي زيعور البعد السلطوي في الثقافة العربية السائدة قائلاً «تلجأ الأم العربية إلى التخويف بالأب والحيوانات والجن كي ينام الطفل أو يطيع أو يهدأ، ومن ثم ينتقل التخويف إلى التهديد بالضرب والعصا، وبالمعلم أخيراً، فالمدرسة العربية مكان للتأديب وتطويع الطفل على الطلب لكي يكون مؤدباً فاتراً، مطيعاً، سلبياً»[٣١]. وباختصار فإن «التربية العربية التقليدية لا تعد الطفل لكي يقارع ويناقش بمقدار ما تنمي فيه الالتواء والازدواجية والاعتماد على الكبار»[٣٢]. وفيما يتعلق بالأدوات تكون «العصا والأب والحيوان والشيطان أدوات قمع للطفل ومثيرات للرعب تؤدي في النهاية إلى قتل روح النقد والإبداع واغتيال الحرية في نفوس الأبطال والناشئة»[٣٣].

---

(٢٦) شرابي، **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، ص ٣١ ـ ٣٥.

(٢٧) المصدر نفسه، ص ٤٧.

(٢٨) المصدر نفسه، ص ٨٣.

(٢٩) يمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى دراسة سلمى محمود جمعة حول التنشئة الاجتماعية في مصر عام ١٩٨٢، ومحمد جسوس في المغرب عام ١٩٨٥، وعبد الفتاح القرشي في الكويت عام ١٩٨٨، ونجاة خضر عباسي في العراق عام ١٩٧٤.

(٣٠) كافية رمضان، «أنماط التنشئة الأسرية في المجتمع العربي،» **حولية كلية التربية** (جامعة قطر)، العدد ٧ (١٩٩٠)، ص ٦٨.

(٣١) زيعور، **التحليل النفسي للذات العربية: أنماطها السلوكية والأسطورية**، ص ٥٦.

(٣٢) المصدر نفسه، ص ٥٦.

(٣٣) المصدر نفسه، ص ٥٨.

يصف بوعلي ياسين بدوره خصائص القهر والتسلط في التربية العربية بقوله: «إن طرق التربية العصملية التسلطية ما زالت موجودة حتى الآن. . . فطريقة القمع والكبت متوارثة تلقى من بعض أهل الطلاب والتلاميذ التأييد والترحيب. بشرط ألا تؤذي جسم الطفل، متناسياً أن له نفسية حساسة يمكن أن تتشوه وتؤثر في كيانه كتأثير الجسم المشوه، وما هذه الطريقة سوى امتداد للتربية التسلطية في البيت والعلاقات الاضطهادية في المجتمع والاقتصاد»[٣٤].

التربية الأسرية والتسلط

الأسرة وحدة اجتماعية تنتمي إلى طبقة اجتماعية ليست ذات طبيعة واحدة وتتوجه بنسق ثقافي يتقارب مع الثقافة العامة ولكن لا يفقد خاصيته. مما يغلب على الثقافة الأسرية أن الطفل يلعب به ولا يلاعب، فهو أداة تسلية وكثيرات من الأمهات اللواتي ينجبن في سن متأخرة ينجبن بدعوى أن الطفل يسليهن في كبرهن.

إن هذا الكائن الطفل لا يستمد قيمته من ذاته، بل من مقدار النفع المادي أو المعنوي الذي يحمله لأهله، ومنذ البداية يوضع تحت التصرف والتدجين، وكثيراً ما ينتظر الآباء من أبنائهم تحقيق آمال الآباء المحبطة، التي لم يستطيعوا هم تحقيقها، ويحاولون تنشئة أطفالهم على صورتهم من حيث السلوك والمهنة وغير ذلك، وقد لا تتطابق الصورة التي ينتظرونها من أبنائهم مع الصورة الفعلية للأبناء، وفي هذه الحالة قد يكون الإرهاب التربوي هو السبيل لإجبار هذه الكينونة البشرية على أن تتقلب بصورة مصطنعة غير سوية.

ويبين شرابي في سياق آخر أن علاقة السلطة التي تقوم بين الطفل والوالدين يمكن أن تأخذ شكلين أساسيين: سلطة قهرية وسلطة عقلية، حيث تقوم السلطة القهرية على مبدأ الطاعة، بينما تقوم السلطة العقلية على مبدأ التفاهم. ويمكن التمييز بين هاتين العلاقتين بأن العلاقة الأولى القهرية تأخذ طابع علاقة عمودية بينما تأخذ العلاقة الثانية العقلية طابع علاقة أفقية[٣٥]. وعلى هذا الأساس يميز

(٣٤) بوعلي ياسين، **على دروب الثقافة الديمقراطية**، سلسلة دراسات معاصرة؛ ١ (دمشق: دار حوران، ١٩٩٤)، ص ٢٠٦.

(٣٥) محمد جواد رضا وهشام شرابي، «التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفولة في مجتمع عربي متغير**، الكتاب السنوي الأول (الكويت: الجمعية، ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤)، ص ٧٤.

شرابي بين نوعين من التنشئة الاجتماعية حيث يقوم التسلط التربوي على أساس العلاقة العمودية، بينما تقوم العلاقة الديمقراطية على أساس السلطة العقلية.

إن كثيراً من الدراسات تناولت الإطار الأسري وتأثيره في الشخصية ونوع العلاقة التي يتلقاها الأبناء وتأثيرها في سلوكهم، منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (بولدين) عن أثر كل من الأسرة الأوتوقراطية والأسرة الديمقراطية. ففي حين يكون أبناء الثانية مواجهين هجوميين مبدعين يتصف أبناء الأولى بعكس ذلك. والحقيقة أن الإرهاب يدفع الممارس عليه إلى كف سلوكه إلى الحد الأقصى ليتجنب العقوبة وعلى الخصوص حين لا يكون هناك تعارض ضمني بين طرفي العلاقة على السلوك الذي يسبب القمع التربوي.

وغني عن البيان أن العنف الذي يمارس في الأسرة يأخذ أبعاداً اجتماعية تتجاوز حدود ما هو قائم أو سائد في الأسرة عينها، فـ«الأسرة لا تلبي احتياجات الكبار في المحافظة على سلطتهم فحسب ولكنها تلبي أيضاً احتياجات أرباب المؤسسات الاجتماعية الأخرى»[٣٦]. وعلى هذا الأساس تتم عملية إعادة إنتاج القهر والتسلط والعبودية في المجتمع بصورة واضحة.

وغني عن البيان أيضاً أن النسق الشعوري ليس هو الذي يتحكم بالعلاقة بين الآباء والأبناء، ولكن في حالات كثيرة يكون ما يتوقعه الأب من الطفل غامضاً، حيث تمتد جذوره في الجزء غير الواعي من الشخصية، حيث يسود هذه العلاقة منطق ما قبل المنطق. ويكون الطفل في هذه الحالة أمام حالة استلاب مزدوج. فهو مستلب لأن عليه أن يكيف نفسه مع السلوك الذي يريده الأب، ومستلب مرة أخرى لأن هذا السلوك غير منطقي وغير عقلاني.

ما زالت أساليب التربية التقليدية تهيمن بشكل واسع في أوساطنا الاجتماعية المختلفة. وهي تتباين بالطبع، وفقاً لتباين الأوساط الاجتماعية، ولتباين مستوى الوعي التربوي والثقافي للفئات الاجتماعية المختلفة. ويمكن لنا عبر الملاحظات المنهجية والبسيطة أيضاً أن ندرك بعمق طابع العنف والتسلط الذي يهيمن على

---

(٣٦) سعد الدين ابراهيم، «الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي،» ورقة قدمت إلى: **تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع مؤسسة عبد الحميد شومان** (بيروت: المركز، ١٩٨٥)، ص ١٨٨.

العلاقات القائمة في إطار الأسرة العربية التقليدية والحديثة أيضاً.

ويمكن لنا في هذا السياق أن نلمح إلى كثير من مظاهر التسلط الأساسية التي تسود في أجواء الأسرة والتي تنعكس سلباً على تكوين الأطفال الروحي والعقلي، ومنها:

- هيمنة قيم التسلط والعنف في النسق التربوي للأسرة العربية.
- استخدام أساليب التهديد والوعيد التي يمارسها الكبار على الصغار.
- اعتماد الآباء والأمهات على أسلوب الضرب المباشر للأطفال.
- التأنيب المستمر الذي يعانيه الطفل من قبل ذويه.
- الأحكام السلبية المستمرة التي يصدرها الأبوان على الطفل.

- تخويف الطفل: غالباً ما يقوم الأبوان، وذلك من أجل تكوين نمط من السلوك عند الطفل، بالاعتماد على قصص خيالية مخيفة عند الطفل، وفي أغلب الأحيان، نجد بأن رائحة الموت، والذبح والحرق بالنار، وقطع الأعناق، تفوح من هذه القصص التي تمثل في نهاية الأمر نسقاً من معايير الإرهاب والتخويف، التي تجعل الطفل في حالة من القلق والتوتر الدائمين، ومثل ذلك يؤدي في نهاية الأمر إلى شلل كامل في بنية الطفل الذهنية والعقلية.

تشكل العمليات السابقة نموذجاً من النماذج المتعددة التي تعتمدها الأسر في عملية التنشئة الاجتماعية. هذا ولا بد من القول إن تبني مثل ذلك النموذج التربوي الإرهابي لا يمكن له أن يكون مقصوداً من قبل الآباء والأمهات وإنما يجري ذلك بشكل عفوي وبحكم العادة وجهل النتائج المترتبة على ذلك.

فالمجتمع الأبوي محافظ بطبيعته، يرفض التغيير ولا يقبل به إلا في حالتين:

١ - عندما يفرض عليه من الخارج كما حدث في مجتمعاتنا منذ بداية الغزو الأوروبي.

٢ - عندما يكون التحديث ضرورة حيوية للحفاظ على الذات، ولكن التغير في كلا الحالتين لا يأخذ بالتغيير إلا جزئياً، وبعد أن يكيفه لمقاصده يتحول التحديث إلى آلية محافظة على الوضع القائم بدلاً من تغييره. فالحداثة في المجتمع

البطريركي حداثة مزيفة غير حقيقية، إنها حداثة لا تغير البيئة الاجتماعية القائمة، ولا تمس منها إلا مظاهرها الخارجية، فقد تغير الصورة، ولكنها لا تغير الأصل في الأسرة البطريركية[٣٧]. إن قيم الخضوع والطاعة والعلاقات الهرمية تستمر في هيمنتها، وتبقى الحرية والتعاون والمساواة قيماً لفظية فاقدة المفعول على الصعيدين الاجتماعي والنفسي[٣٨].

المدرسة العربية والتسلط

ومع ذلك تعد البلدان العربية في طليعة البلدان التي تتبنى لوائح تنادي بالتربية الحديثة، وترفع شعار التربية الديمقراطية، وتنظم فيها القوانين المدرسية وفق أسس صريحة يمتنع فيها العنف والتسلط، وتجعل من عملية بناء الإنسان المتكامل هدفاً وغاية. ومع ذلك كله ما زالت مظاهر العنف تجد مرتعها بين جدران المدرسة وفي داخل الحياة الأسرية وفي عمق المؤسسات التربوية المختلفة. وما زالت وجنات الأطفال تتوهج تحت تأثير الصفعات، وأيديهم ترتعش تحت وطأة العصي والمساطر، ناهيك عما يتعرضون له من حملات التوبيخ والشتائم، وأبجديات القهر والتهديد في إطار المدرسة والمنزل، بما من شأنه أن يحطم وجودهم الإنساني، ويقوض كل المعاني الخلاقة للحياة الحرة الكريمة. فالأطفال يتعرضون لقهر تربوي يأتي على طلاوة إحساسهم المتكامل بالوجود، ويخل بشروط وجودهم الإنساني والمعرفي والأخلاقي.

على الرغم من التغيرات الكبيرة في واقع التربية وفي نظرياتها ومن تقدم الفكر التربوي الليبرالي بصورة واضحة ولا سيما في النصف الأول من هذا القرن، فإن المدرسة والمؤسسات التربوية العربية تتمحور، على الغالب، حول نواة محافظة وصلبة، مما يجعلها تقاوم التغيير وتنفر من الحرية وترهب الفعل الديمقراطي بصورة عامة. وها نحن نعيش في عصر لا يأبه فيه الناس للحرية ولا يكترثون بالمبادهة الفكرية، وهاجس المعلمين اليوم، والقائمين على العملية التربوية، هو أن يعملوا على فرض العقائد على العقول وليس بناء العقول. فالمعلمون اليوم وحالهم لا يختلف عن حال المعلمين في العصر الوسيط الأوروبي يلقنون ما حفظوه والطلاب يحفظون عن ظهر قلب.

---

(٣٧) هشام شرابي، «الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطريركي،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال**، ص ١٢٢.

(٣٨) المصدر نفسه، ص ١٢٤.

إن محو الأمية بالطرق القمعية يترافق مع محو الشخصية، ومع قتل المواهب والقدرات الكامنة في التلميذ.. والحقيقة هي أن القمع في المدرسة مرتبط بالقمع في المجتمع، ولا يزول الأول نهائياً إلا بزوال الثاني[٣٩].

وتقوم الأنظمة التربوية العربية الرسمية بتكريس علاقات السلطة الخاصة بالنظام الأبوي، وتعمل على إعادة إنتاج هذه العلاقات، سواء فيما يخص التعليم أو الدين أو التشريع. وتشتمل النزعة التسلطية هذه على عمليات نفسية تكملها، وتؤثر في تكوين الذات وتواصلها مع الآخرين بشكل يساعد على استمرار النظام الأبوي.

لقد أبرزنا في غير موقع، أن التسلط التربوي يؤدي إلى إنتاج الشخصية السلبية، التي تعتريها روح الهزيمة والضعف والقصور، وهو يشكل الإطار العام لعملية تشريط تربوي سلبية تبدأ في إطار الأسرة، وتنتهي في أحضان المؤسسات التربوية المختلفة. ومن شأن ذلك أن يذهب بكل إمكانية لتحقيق عملية النمو والتكامل والازدهار في الشخصية الإنسانية. ولا بأس إذا كررنا أحياناً فنقول: إن ما يتعرض له الأطفال من قهر وتسلط تربوي يضعهم في دائرة استلاب شاملة تكرس كافة مظاهر القصور والسلبية في الشخصية الإنسانية.

فالنظم المدرسية العربية «تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح التمرد المبدع البناء»[٤٠].

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية مغرقة في تقليديتها وذلك على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة. وفيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

- أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط والإكراه.
- يسود أسلوب الضرب والعقاب الجسدي في المدرسة والأسرة.
- يسود أسلوب التحقير والإذلال والازدراء في الأسرة والمدرسة.
- تتداخل في أساليب التنشئة العربية أساليب الشدة والتذبذب والمحاباة والترك والحماية الزائدة بنسب مختلفة.

---

(٣٩) ياسين، **على دروب الثقافة الديمقراطية**، ص ٢٠٨.

(٤٠) النقيب، «المشكل التربوي والثورة الصامتة،» ص ٦٨.

ينظر اليوم إلى نظام التعليم العربي التقليدي الذي يتمثل في الثالوث المعروف (المعلم، والتلميذ، وحجرة الصف) على أنه يسجن عقل التلميذ في حذاء صيني ضيق يمنعه من الانطلاق والانتشار والشمول[٤١]. وهنا يأخذ المعلم في المدرسة العربية صورة الحاكم المطلق: وهو أشبه بالإمام الذي يعلم ويلقن والتلاميذ قابليات سلبية ونسخ مطبوعة تكرر نسخة المعلم الأصلية[٤٢].

يقول النقيب: «إن المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء، والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع، التي تعزز وضعيته الراهنة. فجزء كبير مما يتعلمه الطالب ليس له علاقة بمحتويات الكتب والدروس، وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة وجعل التلميذ يستهلك سلبياً كل التجهيزات القيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع»[٤٣].

تعد عملية تنظيم العلاقة بين أطراف العملية التربوية في المدرسة بين التلاميذ والمعلمين إحدى أهم الوظائف الأساسية التي تقوم بها المدرسة، وتستمد روح هذه العملية من النسق الفلسفي التربوي السائد في المجتمع. وتقنن هذه الوظيفة في أنظمة داخلية وتشريعات تربوية. ولكن المهم في هذه التشريعات هي الروح التي تنفذ بها، فالمدرسة ليست وضعاً قانونياً بل هي قبل ذلك وضع سيكولوجي واجتماعي. وفي المدرسة يشار اليوم بالبنان إلى أهمية الحضور الشامل لفلسفات تربوية مضمرة قد تتضارب وتتنافى مع الأهداف التربوية الصريحة التي تعلن للمدرسة وغايات الحياة المدرسية. فما يظهر في اللوائح قد يكون ستاراً حقيقياً لما يتم خلف الكواليس كما يحدثنا رواد النزعة النقدية في التربية والمدرسة[٤٤]. ففي أغلب الأحيان لا تقوم السلطة التربوية في المدرسة بالتماهي مع النص المنظم للعلاقة وقد تتجاهله، وقد تعمل هذه السلطة (ممثلة بالمعلمين) على انتهاك المرجعية القانونية والتربوية المنظمة للعلاقة، وتصبح إرادة السلطة التربوية، والتي ليست دائماً إرادة سوية وعادلة وعقلانية، بديلاً من النص والقانون. ومن هذا المنطلق يتبلور العنصر الإكراهي التسلطي في العلاقة التربوية بأكثر صوره بشاعة حيث لا

---

(٤١) سعيد اسماعيل علي وهاني الراهب، **التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي** (الكويت: المعهد العربي للتخطيط، ١٩٨٨)، ص ١١١.

(٤٢) قمبر، **التربية وترقية المجتمع**، ص ٧٥.

(٤٣) انظر: النقيب، «المشكل التربوي والثورة الصامتة».

(٤٤) يشار في هذا الميدان إلى أرباب هذه النزعة النقدية وهم: بيير بورديو، إيفان إليتش، جورج سنيدر، بودلو، استابليه وبودون.

حدود بين الممكن والمباح والممنوع. إن مثل هذا المناخ يفرض أنواعاً من الإرهاب لا حصر لها وفقدان العدالة والمساواة بين التلاميذ والعدوان على إنسانيتهم.

يرى المفكر الكويتي حسن الابراهيم أن التعليم في الوطن العربي قد أخفق في تحقيق الهدف الرئيسي للتعليم، وهو خلق الملكات النقدية والفكر المستقل للمواطن، ويرى بأن هذا الإخفاق يعود إلى ظاهرة التسلط في الأنظمة التربوية والاجتماعية العربية المعاصرة(٤٥).

ولا بد في هذا السياق من الإشارة إلى نوع آخر من التسلط الذي تمارسه الأجهزة الإدارية في الأنظمة التعليمية وفقاً لنظام التسلسل الهرمي الكنسي القائم في داخل هذا النظام. فالمعلمون يتلقون الأوامر من إدارة المدرسة، وإدارة المدرسة تتلقى أوامر الإدارات، وهي أوامر غير قابلة للجدل والمناقشة في مستوى النظام التعليمي ويجب أن تنفذ بدقة وصرامة متناهية(٤٦). كذلك يرى النقيب في سياق آخر أن النظم التربوية العربية تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة(٤٧).

فالمدرسة في الأنظمة التربوية العربية توظف لتلعب دوراً أيديولوجياً يتمثل في عملية إعادة إنتاج علاقات القوة والسيطرة، وبالتالي فإن إعادة علاقات السيطرة والقوة والخضوع أمر يتم في المؤسسات التربوية ولا سيما في إطار الأسرة والمدرسة. وهذا يعني أن مهمة المدرسة في الأنظمة المتسلطة هي إنتاج قيم الطاعة والخضوع، التي تأخذ شكل العلاقة بين المعلمين والمتعلمين في المدرسة، وشكل العلاقة بين الآباء والأبناء في الأسرة. وفي هذا السياق يمكن القول إن قيم الطاعة والخضوع لا يمكن أن يتم تعلمها كقيم نظرية، ولذا فإن المدرسة تعمل على تفعيل هذه القيم بصورة حية مجسدة، أي من خلال الممارسة التربوية المستمرة في إطار نسق العلاقات الذي يقوم بين المعلمين والمتعلمين بوصفه نسقاً من علاقات الخضوع والسيطرة والهيمنة

---

(٤٥) ناثر سارة، **التربية العربية [منذ ١٩٥٠]: إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها**، منسق المشروع سعد الدين ابراهيم، مستقبل التعليم في الوطن العربي؛ ٢ (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠)، ص ١٦٤.

(٤٦) انظر: عادل مختار الهواري، **الأيديولوجية، العلوم الإنسانية والتنمية** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦).

(٤٧) النقيب، «المشكل التربوي والثورة الصامتة،» ص ٦٨.

كنموذج حيوي للعلاقة القائمة بين القاهرين والمقهورين في إطار الحياة الاجتماعية.

عندما يبدأ الصغار في الوطن العربي تجربتهم الأولى مع المدرسة، يتعلمون أول دروس الرضوخ، فألوان الملابس واحدة، يدخل الصغار فصولهم ولا يحق لأحد منهم أن يبقى خارج الفصل... الجميع يجلس تارة، ويسمع تارة ويلعب تارة، ويزداد الحصار. كل التلاميذ يكرهون طابور الصباح، كيف يمكن للمدرسة أن تبدأ بشيء يكرهه التلاميذ؟ يصطف التلاميذ وقوفاً ويبدأون بتحية العلم، يرددون الشعارات القديمة نفسها، الموسيقى نفسها، كما يجلس الطلاب ساعات طويلة، أياماً متكررة... عاماً دراسياً كاملاً، وهم غير راضين عن أماكن جلوسهم، حتى كراسات التلاميذ يجب أن تكون ذات لون واحد، ويبقى السؤال حائراً على الشفاه، لماذا هذا اللون بالذات؟ لماذا هذا المقعد بالذات[(٤٨)]؟

ويتمثل شكل آخر من التسلط التربوي كما يذكر حمدي علي أحمد في أن المعلم وحده هو الذي يملك المعلومات التي يمليها على الطلاب ويطالبهم بحفظها وعلى الطلاب أن يتلقوا هذه المعلومات وأن يستظهروها دون اعتراض أو مناقشة. وهذا الأسلوب التلقيني يجسد صورة قبيحة جداً لفعل التسلط التربوي الذي يجعل من الأطفال أوعية فارغة يتشكل محتواها على نحو قسري وفقاً للوائح والأنظمة القائمة[(٤٩)].

لقد بينت البحوث الجارية في كثير من أصقاع الوطن العربي أن المدرسة العربية تنطوي على جوانب خفيّة مضمرة في طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ. وقد بينت بعض الاستطلاعات التي أجراها باحثون في كلية التربية في جامعة دمشق حول العلاقة بين الأطفال والمعلمين، أن كثيراً من الأطفال يعزون كراهيتهم للمعلمة لأنها تفضل أبناء الأغنياء على أبناء الفقراء، وكأنما لا يكفي الطفل ما يعانيه من فقر حتى يتعرض إلى اضطهاد آخر بسبب هذا الفقر، ومنها استخدام الأطفال في أعمال ليس لها علاقة بالعمل التربوي وتوظيف أقصى حدود العقوبات المختلفة كالتشهير والشتائم التي تكال من كل نوع وصنف، وكل حدب

---

(٤٨) محمد يوسف المسيلم، **إشكالات في التعليم: آراء وأفكار** (الكويت: جامعة الكويت، ١٩٩٧).

(٤٩) انظر: حمدي علي أحمد، **علم اجتماع التربية** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥)، ص ٣٧٤.

وصوب، والتي منها ما ينصب على الصفات الجسدية، ومنها ما ينصب على الصفات العقلية للطفل.

يقول عبد الهادي عبد الرحمن ان الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية «تشبه كثيراً وسائل غسل الدماغ، أي أنها وسائل ترديدية تعتمد أساساً على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعاً في مخزون الذاكرة عند أطفالنا وتلاميذنا وطلابنا»(٥٠). فكتب الأطفال وقصصهم تقدس العظمة والقوة والبطش، الأمر الذي أدى إلى أن تصبح حكوماتنا حكومات فردية متعطشة إلى السلطة والبطش، فالتمسك بالسلطة من صلب الثقافة(٥١).

«إن معاملة التلميذ كإنسان تتناقض مع طريقة الكبت والقمع التي تظهر في ضرب التلميذ أو شتمه أو الصراخ في وجهه وطرده خارج الصف أو قسره على حركات وتصرفات لاعقلانية (...)، فالمعاملة الديمقراطية التربوية تعني إطلاق حرية الطفل ليسأل ويجيب، ليخطئ ويصحح خطأه، ليشارك في مجرى الدرس، وليعبر عن أحاسيسه ومشاعره (...)، إنها تعني مراعاة حاجات الطفل وإقناعه وليس قسره وإكراهه»(٥٢).

ولا يمكن لهؤلاء الذين خبروا الحياة المدرسية منذ بداية النصف الأول من هذا القرن حتى السبعينيات منه، أن يتصوروا معلماً من غير أدوات التعذيب من عصي وقضبان ومساطر! لقد خرج أبناء هذه الأجيال من المدارس أشلاء نفسية محطمة. فتاريخنا المدرسي ما هو إلا سيل عارم من السياط والصفعات التي ألهبت جلودنا وإنسانيتنا. ذلك هو تاريخنا المدرسي، تاريخ إرهاب وقهر وتعذيب.

أما اليوم فهل نستطيع أن نقول بأن عهد السياط قد ولى إلى الأبد في إطار مؤسساتنا التربوية؟ ألا توجد مظاهر العنف التقليدية في أغلب مؤسساتنا التربوية؟ ومع الأسف الشديد يمكن لنا أن نؤكد ذلك وفقاً لتجربتنا وملاحظاتنا لهذه الظاهرة وذلك ليس سراً. فالمعلمون يطالبون اليوم باستخدام الضرب في المدرسة، وهم يقولون هذا بصراحة عبر وسائل الإعلام(٥٣). وهم يتساءلون قائلين: لماذا لا

---

(٥٠) عبد الهادي عبد الرحمن، «الذهنية العربية: منظور لغوي،» **دراسات عربية**، السنة ٢٩، العددان ٣ ـ ٤ (كانون الثاني/يناير ـ شباط/فبراير ١٩٩٣)، ص ١٦.

(٥١) قاسم الصراف، «الطفل العربي المعاصر ومشكلة الاغتراب الثقافي،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال**، ص ١٦١.

(٥٢) ياسين، **على دروب الثقافة الديمقراطية**، ص ٢٠٦.

(٥٣) نقرأ كثيراً في صحفنا اليومية صرخات معلمين ينادون (عبر كتاباتهم والتحقيقات الصحفية) بإيجاد تشريعات قانونية تبيح لهم استخدام العنف المنظم في إطار العمل المدرسي.

نستخدم الضرب كما هو سائد في إطار الأسرة؟ ويقولون: لماذا يحظر علينا ما هو مباح في الأسرة؟ فطلابنا مشاغبون ولا يمكن لنا أن نتخلى عن أسلوب العنف في التربية المدرسية. وتلك هي دعوة صريحة يعرفها العاملون في المجال التربوي بوضوح.

وإذا كانت ممارسة العنف بالطرق التقليدية قد تقلصت حقاً إلى حدودها الدنيا بحكم التطور الاجتماعي والاقتصادي والتربوي، فإن التجربة والملاحظة تشيران إلى وجود أنماط جديدة من العنف، تتمثل في جملة من المواقف التربوية السلبية التي يبديها بعض القائمين على العملية التربوية في إطار المؤسسات التربوية المختلفة. وتتجلى هذه المواقف التربوية في أساليب الشتائم والكلمات الفظة التي يطلق عنانها في قاعات التدريس والمحاضرات العلمية. وعلى مستوى الملاحظات الواقعية تبين الملاحظات التربوية لأساتذة كلية التربية في جامعة دمشق أثناء حضورهم للدروس التدريبية ـ التي يلقيها طلابهم في ثانويات دمشق (طلاب دبلوم التأهيل التربوي الذين يعدون لمهنة التدريس) ـ أن بعض المدرسين في هذه المدارس يوظفون أقصى درجات القسوة والشدة في معاملة الطلاب ويستخدمون كلمات تحقير وتبخيس متناهية الفظاظة ضد طلابهم ولا يردعهم عن ذلك حضور أساتذة كلية التربية أو طلاب دبلوم التأهيل التربوي المتدربين. ويعرف العاملون في هذا الميدان إلى أي حد يمارس بعض المعلمين والمدرسين هذه الأساليب الإرهابية أثناء قيامهم بواجبهم التربوي، وهذا غيض من فيض.

سلطوية التدريس

طريقة التدريس الرئيسية التي تستخدم على نطاق واسع في معظم المدارس في الوطن العربي هي التلقين، أو ما اسماه باولو فريري «التعليم البنكي» الذي ينحصر دور الطلاب فيه في الحفظ والتذكر، وإعادة ما يسمعونه دون ان يتعمقوا في مضمونه، واستقبال المعلومات وتخزينها دون وعي، فيتحولون بذلك إلى أوان فارغة يصب فيها المعلم كلماته، ويصبح التعليم نوعاً من الإيداع حيث يكون الطلاب هم البنوك التي يقوم المعلمون بالإيداع فيها[٥٤].

ويشير أحد الباحثين مثلاً إلى خصائص التعليم الابتدائي في إحدى الدول العربية قائلاً: «أصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب على أن يحفظ في ذاكرته المادة التعليمية بالصور التي يمكن أن يسترجعها في الامتحانات

---

(٥٤) نقلاً عن: سورطي، «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج،» ص ٢٣٨.

وليس مهماً في أغلب الأحوال أن يفهم ما تحمل العبارات من فحوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت فيه»[٥٥].

وغني عن البيان أن العامل المشترك بين التلقين والعقاب، هو أن كليهما يركز على السلطة ويقود إلى الخضوع ويجعل المتعلم أكثر رضوخاً[٥٦]. ولا يقتصر شيوع التلقين على ساحة التعليم المدرسي بل يتعداها ليشمل التعليم العالي بشكل عام، والتعليم الجامعي بشكل خاص، فالجامعات العربية بشكل عام «تظل أسيرة لطرق التدريس التي ألفها الطالب في خلال التعليم العام، وليس من الميسور أن تغيرها بما يتناسب مع الدراسة الجامعية القائمة على البحث والمراجع وما يتطلبه من مهارات»[٥٧].

«إن أسلوب المحاضرة الذي يقوم على التلقين» يكاد يكون هو النمط التدريسي الوحيد المتبع في غالبية جامعاتنا العربية، ولذلك أصبح كثير من الطلاب الجامعيين العرب يجنحون إلى الاعتماد على الذاكرة في دراستهم، ويميلون إلى تقبل ما يتلقونه أو يقرأونه في الكتب دون نقد أو تحليل أو تمحيص، وتحول التعليم الجامعي بشكل عام إلى مجرد استذكار وحفظ وتكرار آلي للحقائق المحفوظة بدلاً من كونه أداة لتنمية الذكاء والتفكير العلمي.

إن طرق التدريس في معظم الجامعات العربية تعتمد على التلقين القائم على إلقاء المحاضرات والشرح المباشر والاستقبال القائم على الحفظ.

إن التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط وتغرس الاستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كسوط يقوي الإذعان والرضوخ في الطلاب، ويفرض هيمنة المعلمين وسلطتهم وتبرز النتائج السلبية السلطوية للتلقين في جوانب ونواح كثيرة منها[٥٨]:

١ ـ يعتمد التلقين على تشجيع الاتكالية والسلبية بدلاً من الإيجابية، وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرد.

---

(٥٥) محمد جواد رضا، **السياسات التعليمية في دول الخليج العربية**، تنسيق سعد الدين ابراهيم، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠)، ص ٥٣.

(٥٦) شرابي، **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، ص ٣٩.

(٥٧) محمود كامل الناقة، «في التدريس الجامعي،» **مجلة دراسات تربوية**، الجزء ٢ (١٩٨٦)، ص ٢٧.

(٥٨) سورطي، «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج،» ص ٢٣٩ ـ ٢٤٠.

٢ ـ إن استخدام التلقين في تقديم المعارف العلمية بعيداً عن الفهم والتطبيق والتجريب، والربط بينها وبين مشكلات التلميذ، يقلل من ميل التلاميذ نحو المادة العلمية.

٣ ـ يساعد التلقين على إضعاف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتفكير الناقد ويشجع القبول الأعمى للمادة.

٤ ـ يحصر التلقين دور المتعلم في الاستماع ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية ويقلل من فرص التفاعل بينه وبين المعلم من ناحية، وبينه وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية، من ناحية أخرى.

٥ ـ يهمل التلقين حاجات الطلاب واهتماماتهم، ولا يراعي الفروق الفردية بينهم.

إن التلقين طريقة تدريس لا تبني شخصية المتعلم ولا تنمي عقله أو تفكيره، بل تضعف إنسانية المتعلم، وتكاد تلغي كيانه، لأن التلقين كثيراً ما يمارس «من خلال علاقة تسلطية فسلطة المعلم لا تناقش» حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الاعتراف بها «بينما على الطالب أن يطيع ويتمثل».

إن انتشار التلقين في معظم مدارس الوطن العربي قد يعود للأسباب التالية:

ـ يلجأ كثير من المعلمين إلى التلقين كوسيلة سهلة وآمنة لتوصيل الكثير من المعلومات في وقت قصير وينظر معظمهم إليه كأداة فعالة للتوجيه والضبط.

ـ يتم إعداد المعلمين في كثير من كليات التربية ومعاهد المعلمين في الوطن العربي بطرق تلقينية، وهذه المشكلة، كما يقول ناثر سارة «تكاثرية» بطبيعتها، فالمعلم الذي يتم تكوينه بالتلقين يصبح أسيراً له.

ـ يقوم التقويم في معظم المدارس العربية على أساس قياس قدرة الطلاب على التذكر والفهم وإهمال القدرات العقلية العليا والمهارات والمجال الانفعالي، مما يجعل الكثير من المعلمين يركزون على التلقين وتعويد الطلاب على استقبال المعلومات.

ـ إن كثرة عدد الطلاب في الفصل في عدد كبير من المدارس والجامعات العربية كثيراً ما قادت إلى إعاقة الحوار والمناقشة والتجريب واللجوء بدلاً من ذلك إلى التلقين. يقول ولبرت ماكشي: «إذا تساوت جميع الأشياء الأخرى، فإن من المحتمل أن تكون الصفوف الصغيرة العدد أكثر فعالية من الصفوف الكبيرة».

ـ إن كثرة المواد النظرية في عدد من المناهج العربية يؤدي إلى إغراء المعلمين باللجوء إلى التلقين، ويزيد الأمر سوءاً حقيقة أن طول المناهج الدراسية كثيراً ما يرافقه جمود واضح في طرق المعالجة[٥٩].

إن هذه الأسباب وغيرها غير كافية لجعل بعض المدارس والجامعات مركزاً للتلقين والترويض والإخضاع وإكساب السلبية واللامبالاة والخنوع، ولذلك أصبحت بعض مؤسساتنا التعليمية معرضة للتسلط حيث يسودها الطابع الاستبدادي إلى حد كبير فلا يعرف طلابها الحرية والشورى بل يمارسون الطاعة والخضوع، وأصبح دورهم الرئيسي التقبل السلبي والانقياد، فتعليمنا بشكل عام لا يبنى كثيراً على البحث والتنقيب والاكتشاف وإنما يعتمد غالباً على الاستقبال القائم على الخضوع والتنفيذ الآلي[٦٠].

«كانت التربية العربية الإسلامية، تركز على المناقشة، والمناظرة، والحوار بالأسئلة والأجوبة، لشحذ الذهن وتقوية الحجة، وزيادة الثقة بالنفس، وترقية القدرة على التعبير، والتعود على تعليم الفرد لنفسه بنفسه، وتحسين القدرة على النقد والإقناع والتفكير الحر، كما أنها كانت تساعد على تفتق الأفكار واكتشاف الأخطاء والرد عليها بحذق ومهارة»[٦١].

إن التخلص من التلقين المهيمن على معظم المدارس والجامعات العربية يعني القضاء على أحد مظاهر السلطوية في الأنظمة التربوية والتعليمية في الوطن العربي، ولا يوجد طبعاً طريقة تدريس مثالية تصلح لجميع المواقف التعليمية[٦٢].

هذا وتعد بعض المناهج الدراسية في الوطن العربي مصدراً خصباً من مصادر السلطوية التي تميز تلك المناهج في مراحل إعدادها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها. ومن أهم مظاهر السلطوية في المناهج العربية بشكل عام يشار إلى الجوانب التالية:

١ ـ إن عدداً من المناهج الدراسية العربية مقتبس من المناهج الدراسية

---

(٥٩) المصدر نفسه، ص ٢٤١ ـ ٢٤٢.

(٦٠) محمد عزت عبد الموجود، **أساسيات المنهج وتنظيماته** (القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨١).

(٦١) محمد حسان حسان، «التربية والإبداع،» في: **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تحرير عون الشريف والحبيب الجنحاني (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٧)، ص ٨٩.

(٦٢) سورطي، «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج،» ص ٢٤٣.

الغربية، بما في ذلك بعض المناهج الدراسية الجامعية التي تم اقتباس واستيراد غالبيتها من نظم غربية، وكل ما جرى في كثير من الأحيان هو فقط ترجمتها وفرضها بطريقة تعسفية على الطلاب العرب.

٢ ـ إن المناهج الدراسية العربية بشكل عام تركز على المعرفة بدلاً من الطالب، ولذلك فإن مشاركة الطلاب في القرارات التي تتعلق بمناهجهم تكاد تكون معدومة[٦٣].

٣ ـ يسود في بعض البلدان العربية المفهوم التقليدي للمنهج الذي يقيد الطالب بالكتاب المقرر الذي يصبح بدوره المصدر الأوحد للمعرفة، مما يعطي قيمة مبالغاً بها لمحتوى المقرر ويؤكد على الالتزام بحرفيته ويؤدي إلى انتشار التلقين والحفظ في معظم الأقطار العربية، ومن مساوئ هذا المفهوم للمنهج أنه «يسجن» الطالب في الكتاب المدرسي الذي يصبح المصدر الوحيد للمعلومات والخبرات[٦٤].

«إن بعض المناهج العربية تجعل الطالب أسيراً للكتاب المقرر والمدرس الذي يدرسه، ولذا لا عجب أن يكون من ثمارها تنمية الأنظمة العقلية التي تجعل الطلاب يسيري الانقياد وليني العريكة، وعاجزين عن بناء التفكير أو الحكم المستقل والناقد»[٦٥]. وقد أجرى أحد الباحثين دراسة على بعض الكتب المدرسية العربية، واستنتج أن تلك الكتب «لا تحاول أن تقدم في تفسير الأحداث وجهات نظر متعارضة ليلم الطالب بجميع الجوانب، بل تعود الطالب على التفسير الواحد والرأي الواحد»[٦٦].

إن تلقين الطالب تفسيراً واحداً أو رأياً واحداً وإجباره على تبنيه، بغض النظر عن صحته أحياناً، سمة سلطوية بارزة من سمات عدد من المناهج العربية التي تعود الطالب على الخضوع والعجز وتفتقر إلى الوسائل التي تؤدي إلى تنمية شخصيته بشكل متوازن ومبدع واستخراج مواهبه وإمكاناته[٦٧].

---

(٦٣) عبد القادر يوسف، «أزمة التربية في الوطن العربي،» **مجلة التربية الجديدة**، العدد ٣٤ (١٩٨٥)، ص ١٧.

(٦٤) سورطي، المصدر نفسه، ص ٢٤٤.

(٦٥) عبد الموجود، **أساسيات المنهج وتنظيماته**.

(٦٦) تحسين عبد الحي، «الثقافة العربية بين الاسترخاء والتطور،» **مجلة الفيصل**، العدد ١٢١ (١٩٨٧).

(٦٧) فخر الدين القلا، «المناهج الدراسية،» في: **الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية** (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٣).

فالتسلط يمثل إحدى أهم سمات المناهج المدرسية العربية، وهذا يعني أن التخلص منها يقتضي بذل جهود كبيرة تهدف إلى إعادة بناء تلك المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم لجعلها تتمحور كلها حول المتعلم وحاجاته وميوله وأغراضه(٦٨).

ولا يقل ثقل التسلط الامتحاني ووطأته عن وطأة المناهج، حيث يقول أحد الباحثين بصدد التسلط الامتحاني: «رعب الامتحانات لا يقل ترويعاً عن الرعب السياسي والغذائي والعسكري والنووي والوجودي فيما لو علمنا أن أكثر من عشرة ملايين طالب عربي يتعرضون لهذا الرعب سنوياً، ويكون ضحية هذا الرعب طلبة يتشردون، وطلبة ينحرفون، وطلبة يهجرون الوطن، وطلبة ينتحرون، وطلبة يتشوهون، وطلبة يصابون بالجنون»(٦٩).

«إن الطالب يخاف الامتحانات التي تفرض عليه لعدة أسباب، منها أنها تكاد تكون الوسيلة الوحيدة التي تبين مدى تحصيله وكفاءته، وبالتالي يتم على أساسها تحديد مصيره الذي يصبح بين يدي المدرس الذي يعد الامتحان، وينفذه، ويصحح الأوراق ويرصد العلامات بطريقة قد تكون ذاتية أحياناً»(٧٠).

لقد أشار تقرير حول حاضر الجماعات المصرية ومستقبلها إلى أن التقويم فيها يقوم على امتحانات لا تقيس إلا ما استظهر الطلاب من معلومات الكتب أو المذكرات. ويجري الامتحان في كثير من الكليات مرة واحدة في آخر العام. أما وسائل التقويم التي ينبغي أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة فلا تكاد توجد إلا في القليل النادر، ولقد أصبح الهدف النهائي من العملية التعليمية النجاح في الامتحان أيا كانت وسائله(٧١). أما على مستوى التعليم المدرسي في مصر فقد استعرض سعيد اسماعيل علي بعض البحوث حول الاختبارات المدرسية الوزارية، وتوصل إلى أن من أهم مشكلات الامتحانات ما يلي(٧٢):

أ ـ الامتحان التقليدي في أية مادة لا يقيس شيئاً واحداً بل أشياء كثيرة

---

(٦٨) سورطي، «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج،» ص ٢٤٦.

(٦٩) شاكر النابلسي، **الطائر الخشبي: شهادات في سقوط التربية والتعليم العربي المعاصر** (عمان: دار الشروق، ١٩٨٨)، ص ١١٧.

(٧٠) سورطي، المصدر نفسه، ص ٢٤٣.

(٧١) الناقة، «في التدريس الجامعي،» ص ٢٨.

(٧٢) سارة، **التربية العربية [منذ ١٩٥٠]: إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها**، ص ٢٣٣ ـ ٢٣٤.

مختلط بعضها ببعض، ومن القواعد المقررة عند علماء التقويم التربوي أن المقياس الذي يستعمل لقياس شيئين في آن واحد لا يقيس شيئاً ما.

ب ـ ورقة الامتحان التقليدي تحتوي على عدد قليل من الأسئلة، لا يمكن أن تتناول جميع موضوعات المنهج، ولذلك يصادف الحظ تلميذاً في امتحان ما فتأتي الأسئلة ما يتقنه، أو يعاكسه في امتحان آخر فتأتي الأسئلة مما لا يعرفه.

ج ـ الاختبار مقياس ذاتي، ومعنى هذا أن النتائج التي يعطيها تتأثر برأي الشخص الذي يقوم به وتقديره، وتتجلى هذه الخطوة في جميع خطوات الامتحان.

إن التقويم التربوي أصبح في بعض النظم التربوية العربية أداة للتسلط على الطالب وترويعه والتحكم بمستقبله ومصيره، وإضعاف قدراته.

الإدارة التربوية ومظاهر التسلط

تهدف الإدارة التربوية إلى تحسين التعلم وتحقيق الأهداف التربوية، ولكنها كثيراً ما تمارس في عدد من المدارس العربية كعملية سلطوية مزاجية تفتيشية تهدف إلى تخويف المعلم وإحراجه، وإظهار نقاط ضعفه دون بذل جهد كبير لمساعدته على التغلب عليها، ويتحول فيها المعلم إلى تلميذ، ويصبح المشرف معلماً تقليدياً سلطوياً يلقن من يشاء ويعاقبه بطريقة عشوائية في أحيان كثيرة. إن جوهر الإشراف التربوي هو إقامة تفاعل بين المعلم والمشرف يؤدي إلى تغيير إيجابي في سلوك المعلم[٧٣]، ولكن كثيراً من الدلائل والمؤشرات تبين أن التفاعل بين المعلم والمشرف في بعض المدارس العربية نادر الوجود لأن المشرفين غالباً ما يشعرون المعلمين بأنهم مجرد تلاميذ صغار يتعلمون على أيدي أساتذتهم المشرفين، مما يعمل على إعاقة بناء علاقة تفاعلية متكافئة وتعاونية بين الطرفين، ففي معظم الأحيان يخشى المعلمون المشرفين، ويشعر المشرفون بأن المعلمين غير متحمسين لزيارة مشرفيهم لهم[٧٤].

«إن إدارة التعليم عندما تنهج نهجاً تسلطياً يكون لها دور كبير في ترسيخ

---

(٧٣) محمد سليم الرابي، «أثر الإشراف التربوي باستخدام المنحى التكاملي متعدد الأوساط في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي،» (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨١).

(٧٤) راضي الوفقي، «الإشراف الفني في مرحلة التعليم الأساس،» **مجلة التربية الجديدة**، السنة ١٧، العدد ٥٠ (١٩٩٠).

واقع القهر، حيث يقوم هذا النمط من أنماط الإدارة على الاستبداد بالرأي، والتعصب الأعمى، واستخدام أساليب الفرض والإرغام، والإرهاب والتخويف، ورفض أي نقاش أو تفاهم، وتوجيه عمل الآخرين، بإصدار القرارات والتعليمات، والتدخل في تفصيلات يؤدي إلى ترسب بعض القيم غير المرغوب فيها في الإدارة التعليمية، مثل البطء في الحركة والالتزام بحرفية القواعد أو اللوائح والمنافسة البغيضة والتركيز على الجزئيات أكثر من الكليات، وعلى التسيير والإجراء أو التدوير أكثر من التجديد والابتكار»(٧٥).

ويغلب على الإدارة التربوية في أغلب البلدان العربية طابع التسلط، كما تبين البحوث الجارية، وكثيراً ما يأخذ هذا التسلط شكل المركزية الشديدة التي تعني الاتجاه نحو «تركيز السلطة والرجوع إلى ديوان الوزارة في اتخاذ كافة القرارات المنظمة للعمل. هذا وتشكل المركزية العالية أكبر المشكلات التي تواجه المدارس العربية المعاصرة. وهذه المركزية الإدارية المتطرفة تجعل من الهيئات المدرسية أدوات لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي»(٧٦). فعلى سبيل المثال أشار د. عبد العزيز جلال إلى أهم المشكلات التي تعانيها الإدارة المدرسية في بلدان الخليج العربي، نذكر منها ما يلي(٧٧):

- ضعف القدرات الإدارية لدى مديري المدارس ومعاونيهم.
- النزعة التسلطية في الأساليب الإدارية.
- هيمنة المركزية والبيروقراطية على الإدارة.
- غياب التناغم بين الإدارة والمدرس والطالب والأسرة.

وإذا انتقلنا إلى المستوى الإداري الجامعي نجد أن الأمر لا يختلف كثيراً من حيث سيطرة المركزية على إدارة بعض الجامعات العربية، فعلى سيبل المثال بينت إحدى الدراسات أن من المشكلات الإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات الدول العربية ما يلي:

---

(٧٥) سعيد اسماعيل علي، **محنة التعليم في مصر**، كتاب الأهالي؛ ٤ (القاهرة: جريدة الأهالي، ١٩٨٤)، ص ٢٢٨ ـ ٢٣٠.

(٧٦) سارة، **التربية العربية [منذ ١٩٥٠]: إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها**، ص ٢١.

(٧٧) عبد العزيز عبد الله جلال، **تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط**، سلسلة عالم المعرفة؛ ٩١ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٥).

ـ عدم إشراك عضو هيئة التدريس في صنع القرارات الجامعية.

ـ اعتماد الجامعات على المركزية في اتخاذ القرارات.

ـ غلبة الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري.

وأشارت دراسة أجريت على عينة من المدارس في بلدين عربيين أن ٧٥ بالمئة من استجابات الطلاب كانت من أنواع الاستجابات الموجهة التي تتميز بدرجة عالية من سلطة المعلم، ومن النتائج الأخرى لهذه الدراسة ما يلي:

ـ عدم تمتع الطلاب بمهارات التساؤل والمناظرة.

ـ يثير اختلاف الآراء غضب المعلمين وعدم ارتياحهم.

ـ لا يستطيع الطالب شرح وجهة نظره بصورة متكاملة وبدون مقاطعة.

ـ المناقشة قليلة وتكاد تحصر بمادة الدرس، ولا تشمل وجهات نظر الطلاب الشخصي وشعورهم ومواقفهم.

ـ ارتفاع نسبة كلام المعلم وضعف المبادرة عند الطلاب.

ـ قلة التفاعل بين الطلاب أنفسهم، ولا يقتصر وجود التوجه السلطوي عند الكثير من المعلمين في الوطن العربي على التعليم المدرسي فقط بل يشمل أيضاً العديد من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي والتعليم الجامعي بشكل خاص، فقد أجريت دراسة على عينة من طلاب إحدى الجامعات العربية وأظهرت نتائجها أن رغبة الأستاذ في السيطرة الكاملة على الدرس ما زالت تحتل أولوية عليه، وقد قام أحد الباحثين بدراسة التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعتين عربيتين وتوصل إلى ما يلي[٧٨]:

ـ تعاني الجامعتان من وجود انخفاض في وتيرة التفاعل بين الطلاب والأساتذة.

ـ تمثل العلاقات بين الأساتذة والطلاب صورة من صور العلاقات الاجتماعية التسلطية.

ـ غياب العلاقة الديمقراطية المتوازنة بين الأساتذة والطلاب.

---

(٧٨) علي وطفة، «التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية،» **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد ٣٨ (١٩٩٣).

طعن سلطوية المعلم يؤدي إلى نتائج وآثار سلطوية أهمها ما يلي:

١ ـ يكتسب كثير من تلاميذ المعلمين المتسلطين سلوكات مثل التمرد والانسحابية والغضب والعداء والمقاومة.

٢ ـ حرمان الطالب من مهارات القدرة على المناقشة والتعامل مع الآراء المختلفة والتفاعل مع الآخرين.

٣ ـ قلة حماس الطلاب لعملهم وضعف اهتمامهم بدراستهم.

٤ ـ ضعف توافق التلاميذ ونموهم.

٥ ـ إضعاف روح المبادرة عند الطلاب، وخفض قدرتهم على اتخاذ القرارات الفردية.

إن التسلط التربوي في التربية العربية بشكل عام يشكل «ظاهرة تربوية تمتد جذورها في البنية الاجتماعية العربية التقليدية التي تخشى إطلاق القوى الإبداعية، وتنكرها، وتحاول كبتها وتشجع الانقياد والامتثال والرضوخ والاتكال والتقليد والمحاكاة، وتعمل على التكييف والاندماج ضمن البنى الاجتماعية القائمة بغض النظر عن سلبياتها»[٧٩].

لقد أظهرت بعض الدراسات العربية المسحية التي طبقت على بعض البلدان العربية أن النموذج المرغوب للطفل هو الطفل المنقاد والخاضع لأوامر الكبار ونواهيهم والذي لا يعارض الأسرة حتى في أدق شؤونه.

فهناك علاقة وثيقة بين التربية والسياسة (. . .) فإعداد محتوى المنهج التعليمي ومناقشة طرق وعمليات التعليم وتخطيط السياسات التربوية والتعليمية يعد انغماساً في إعمال سياسة تنطوي على اختيار أيديولوجي. وإن بعض الأنظمة السياسية في العالم تنظر إلى التربية كوسيلة تستطيع من خلالها تطويع شعوبها وتعويدها على الخنوع والاستسلام بدلاً من النظر إليها كأداة للتنمية والتطوير وخدمة المجتمع. إن هذه النظرة القاصرة والخطيرة لدور التربية كانت في معظم الأحيان المصدر الأساسي الذي تأتي منه السلطوية إلى التربية، فحين يصبح الهم الأساسي لأي نظام سياسي استمرار قهره وتسلطه على الناس، كثيراً ما يقع

---

(٧٩) حسني محمود، «جوانب من إشكالية الثقافة العربية،» ورقة قدّمت إلى: **وحدة الثقافة العربية: «أبحاث ندوة عمان ـ الأردن»، ١٠ ـ ١٢ كانون الأول (ديسمبر ٩٣)** (عمان: الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، ١٩٩٥)، ص ٨٧.

الاختيار على نظامه التربوي ليكون مطية لتحقيق ذلك الغرض، فيتحول ذلك النظام التربوي من مشروع نهضوي يبعث الحياة إلى معول هدم ينشر التخلف ويلغي المستقبل.

دورة العنف

يطبع المجتمع نظامه التربوي بطابعه الخاص، فسمات وملامح نظام تربوي ما تعكس إلى حد كبير سمات وملامح المجتمع الذي يحتويه. إن العلاقة بين النظامين علاقة تتصف بدرجة عالية من التعقيد. فالنظام التربوي السائد هو الأداة التي يكرس فيها المجتمع وجوده، ويعيد إنتاج تواصله الثقافي والحضاري. وعلى خلاف ذلك يؤدي النظام التربوي في مراحل تاريخية معينة وظائف التجديد والإبداع كما يقوم بتمثل التغيرات الحضارية والقيم الثقافية الجديدة بما ينسجم والتطلعات الاجتماعية نحو النهوض الحضاري.

يقول ولهلم رايخ (Wilhelm Reich) إن المجتمع يستطيع من خلال العملية التربوية أن ينتج إنساناً يخاف الحياة والسلطة، مما يمكن حفنة من الأفراد المسيطرين إخضاع شعب بكامله. ومن هذا المنطلق فإن المجتمع البطريركي يسعى إلى المحافظة على النظام الأبوي في العائلة وحماية القيم الأبوية للعلاقات الهرمية في المجتمع[(٨٠)].

ويعاني النظام التربوي العربي بصورة عامة هيمنة مقتدرة للقيم التقليدية التربوية التي لا تتوازن مع إمكانية التربية الديمقراطية الحرة. ويمكننا في هذا السياق أن نقول بأن كثيراً من المظاهر التربوية القسرية والتسلطية التي نعانيها في المدرسة تأتي نتاجاً لموروث ثقافي وتركة ثقافية متخلفة أملتها ظروف اجتماعية عبر أحقاب تاريخية متعاقبة. ولا بد لنا في هذا السياق من أن نذكر بعض المحاور الأساسية لتأثير التركة الثقافية المتخلفة في نظامنا التربوي:

١ ـ ما زالت قيم التربية الأبوية البطريركية تهيمن على كثير من جوانب حياتنا التربوية في إطار الأسرة والمجتمع[(٨١)].

٢ ـ تأخذ العلاقات الاجتماعية العربية القائمة صورة علاقات ترتكز على نسق من المعايير الكلاسيكية التقليدية التي تؤكد العنف وتنطلق منه في الآن الواحد.

---

(٨٠) شرابي، «الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطريركي،» ص ٢١٥.

(٨١) علي وطفة، «الإرهاب التربوي،» **العربي** (الكويت)، العدد ٤٦٠ (آذار/مارس ١٩٩٧).

٣ ـ لا يوجد المعلم في فراغ وهو في نهاية الأمر يتحدر من وسط اجتماعي أو بيئة اجتماعية تسودها القيم التربوية المغرقة في تخلفها وتصلبها وتقليديتها، إذ تتغلب القيم التقليدية على هذه التي درسها وتعلمها في إطار المؤسسات التربوية العليا التي أعد فيها.

ويبدو أن اللغة الوحشية التي يتكلمها الإرهاب التربوي في الأسرة والمدرسة العربية لا يأخذ هذا الشكل الوحيد من الإرهاب كالعدوان بالعصا. إن الطفل في ثقافتنا الأبوية هذه ليس أكثر من امتداد للراشد، ومتنفس لعقده، وشيء مما تقع عليه سلطاته، وعلى الطفل أن يرضي غرور الراشد ورغبته في أن يطاع وأن يتكيف مع طباعه[٨٢]. وعندما يحيد الطفل عن هذا النمط المرسوم من السلوك، يستخدم الراشدون أنواعاً مختلفة من الردع الحديدي والحريري.

ومع ذلك لا بأس لنا من استعراض موقفية بعض العوامل الهامة في العمل التربوي والتي يمكنها أن تشكل مولدات كابحة للانطلاقات الديمقراطية في العمل التربوي المدرسي الرصين، ومنها:

ـ الخبرات التربوية السابقة لبعض القائمين على العملية التربوية أكان ذلك في إطار الأسرة التي ينتمي إليها المعلم أم في إطار المؤسسة التربوية التي تلقى فيها تعليمه بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية: إن استخدام العنف في المدرسة يبرر لاحقاً للطالب نفسه الذي يصبح معلماً فيما بعد شرعية العنف كقيمة تربوية.

ـ النقص في مستوى الإعداد التربوي للمعلمين وعلى الخصوص عند المدرسين الذين لم تتح لهم فرصة الدراسة والتحصيل التربوية في إطار مؤسسات تربوية متخصصة في إعداد وتأهيل المعلمين والمدرسين: ما أكثر المدرسين الذين لا توجد لديهم أية أفكار عن النظريات التربوية الحديثة وأساليب التربية.

ـ اختزال العملية التربوية في جانبها المعرفي، وإهمال الجانب النفسي والتربوي الذي يسعى إلى تحقيق التكامل والنمو والازدهار في شخص الطالب أو التلميذ: ذوي الطلاب كمعلميهم يركزون بالدرجة الأولى على مستوى تحصيل الطلاب، ولا يوجد هناك اهتمام كبير بالجوانب النفسية والروحية عند الأطفال

---

(٨٢) انظر: اريك فروم [وآخرون]، **أزمة التحليل النفسي**، ترجمة محمود منقذ (دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٨٦)، ص ٦.

والناشئة ونحن ندرك ذلك جيداً. والكثير من الآباء لا يتورع في استخدام أشد أساليب العنف ضد أبنائهم، إذا تبين لهم أن ذلك نافع ضمن زيادة مستوى تحصيلهم المدرسي. إن السؤال المحوري المعروف الذي يطرحه الآباء على أبنائهم: هل نجحت وكم من الدرجات قد نلت؟ وهذه هي خلاصة ما ينتظره الآباء والمربون من العملية التربوية.

ـ هناك إشكالية ذات طابع اجتماعي معروف تتعلق بطبيعة ما هو قائم في الواقع الاجتماعي. ففي مستوى العملية التربوية هناك كثير من المعلمين الذين حاولوا تطبيق المنهج الديمقراطي في العمل التربوي، ولكن محاولاتهم هذه قد باءت بالفشل وذلك يعود إلى طبيعة ما هو سائد من اعتياد الطلاب على نمط معروف من العلاقة التربوية، ووجود نوع من الإكراه المؤسساتي الذي يجعل المعلم نفسه عرضة للسخرية والتهكم حين يحاول تطبيق النظريات الحديثة في أدائه التربوي. لقد دلت الملاحظة وذلك في أعلى المستويات العلمية أن المدرسين الشباب يتميزون بدرجة عليا من الحماس لممارسة وتطبيق أحدث النظريات التربوية، ولكنهم سرعان ما يتخلون عن أفكارهم تحت تأثير مطارق الثقافة المدرسية التي تعزز العنف وتقوم عليه. والمدهش في الأمر أن الطلاب أنفسهم كانوا يبدون استجابات سلبية جداً إزاء أكثر الممارسات التربوية ديمقراطية وانفتاحاً! وبالطبع فإن رفضهم هذا يعود إلى ما كرسته فيهم التربية المدرسية على مدى سنوات طويلة من جوانب سلبية تجعلهم يرفضون أفكار هؤلاء الذي يكرسون أنفسهم لخدمتهم وحمايتهم.

رصد عياني لواقع التسلط التربوي في البلدان العربية

يتحدث بوعلي ياسين عن النظام التعليمي في سوريا قائلاً: إن طرق التربية «العصملية»[(٨٣)] التسلطية ما زالت قائمة حتى الآن، ولكن هذه المشكلة تختفي وراء مشكلات أخرى[(٨٤)]. فطريقة القمع والكبت متوارثة في النظام التعليمي في سوريا، وهي تحظى بتأييد وترحيب الأهالي والمعلمين. وبالتالي فإن هذه الطريقة «امتداد للتربية التسلطية في البيت وللعلاقات الاضطهادية في المجتمع والاقتصاد»[(٨٥)].

(٨٣) العصملية: لفظة شعبية موظفة في سوريا ولبنان وترمز إلى عهد الدولة العثمانية.

(٨٤) ياسين، **على دروب الثقافة الديمقراطية**، ص ٢٠٦.

(٨٥) المصدر نفسه، ص ٢٠٦.

وتبين الدراسة التي أجراها صفوح الأخرس في سوريا على عينة قوامها ٤٠٠ عائلة سورية حول أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا، أن الأساليب التقليدية في التربية والتنشئة الاجتماعية تسجل حضورها بقوة في المجتمع السوري المعاصر. لقد بينت هذه الدراسة تعايش أساليب مختلفة في آن واحد هي: أسلوب الشدة في المعاملة، ثم أسلوب التدليل[٨٦]. وقد بينت هذه الدراسة أن ٥٧ بالمئة من الآباء يستخدمون الضرب كوسيلة أساسية في تربية الأطفال. وبينت الدراسة أن الأمهات أميل إلى استخدام الضرب من الآباء حيث بلغت نسبة اللواتي يستخدمن هذا الأسلوب ٧٥ بالمئة من الأمهات.

وقد قمنا بدورنا بإجراء دراسة واسعة شملت عينة واسعة من الآباء والأطفال في محافظتي طرطوس والقنيطرة عام ١٩٩٥، وذلك لدراسة أوجه ومعايير التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا[٨٧]. وقد شملت عينة الأطفال ٦٥٠ طفلاً من الصف السادس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين العاشرة والحادية عشرة. بلغ عدد الذكور في العينة ٢٨٥ بنسبة ٤٣,٨ بالمئة وبلغت نسبة الإناث ٥٦,٢ بالمئة.

تبين هذه الدراسة أن الأطفال يتعرضون لضرب الأب حيث بلغت نسبة من يتعرض لضرب الأب ٦٥,٧ بالمئة. ويبدو أن الذكور أكثر تعرضاً لعقوبة الضرب من الإناث حيث أعلن ٧٧,٣ بالمئة من الذكور أنهم يتعرضون للضرب مقابل ٥٥,٨ بالمئة من الاناث. وهذه الملاحظة قريبة من هذه التي شاهدناه عند أطفال طرطوس. لقد أعلن ٨١,٦ بالمئة من أطفال القنيطرة أنهم يتعرضون لعقوبة الضرب من قبل الأم. ويبدو أيضاً أن الأطفال الإناث أكثر تعرضاً لضرب الأم من الأطفال الذكور: ٩٢,٨ بالمئة يتعرضن لضرب الأم مقابل ٦٨,٦ بالمئة.

وتكشف المقارنة عن عدد من النقاط المشتركة والمتباينة بين أطفال طرطوس والقنيطرة حيث قمنا ببناء الجدول التالي المقارن.

---

(٨٦) محمد صفوح الأخرس، **علم الاجتماع العام: أسسه وميادينه وموضوعاته** (دمشق: مطابع مؤسسة الوحدة، ١٩٨٠).

(٨٧) علي وطفة، «المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية: بحث في إشكالية القمع التربوي،» **عالم الفكر**، السنة ٢٧، العدد ٢ (تشرين الأول/اكتوبر ـ كانون الأول/ديسمبر ١٩٩٨)، ص ٢٤١ ـ ٢٨١.

مدى تعرض الأطفال للضرب في عينتي طرطوس والقنيطرة

	أطفال طرطوس		أطفال القنيطرة	
	الأب (بالمئة)	الأم (بالمئة)	الأب (بالمئة)	الأم (بالمئة)
الذكور	٧٠,٤	٩٢,٧	٧٧,٣	٦٨,٦
الإناث	٥١,٣	٩٤,٧	٥٥,٨	٩٢,٨
المجموع	٥٨,٩	٩٣,٩	٦٥,٧	٨١,٦

يبين الجدول السابق النقاط التالية:

- ان الآباء والأمهات يستخدمون الضرب بشكل واسع في كل من محافظتي طرطوس والقنيطرة.

- يلجأ الآباء في محافظة القنيطرة إلى أسلوب العقاب البدني بدرجة أكبر من الآباء في محافظة طرطوس: ٦٥,٧ بالمئة مقابل ٥٨,٩ بالمئة.

- تلجأ الأمهات إلى أسلوب الضرب بدرجة عالية جداً وأكبر من الآباء في كلا المحافظتين سواء أكان الأمر يتعلق بالإناث أم بالذكور.

- تلجأ الأمهات في محافظة طرطوس إلى أسلوب العقاب البدني بدرجة أكبر من الأمهات في القنيطرة: ٩٣,٩ بالمئة مقابل ٨١,٦ بالمئة.

- يميل الآباء في المحافظتين إلى استخدام العقاب البدني ضد أبنائهم الذكور بدرجة أكبر بكثير قياساً بأولادهم الإناث.

- بينما تميل الأمهات في طرطوس إلى استخدام أسلوب الضرب بصورة متقاربة بين الذكور والإناث (٩٢,٧ بالمئة ضد الذكور مقابل ٩٤,٧ بالمئة ضد الإناث)، نجد أن الفارق كبير جداً في مدى استخدام هذا الأسلوب عند أمهات القنيطرة: أمهات القنيطرة يستخدمن أسلوب الضرب ضد الإناث بدرجة أكبر بكثير منها ضد الذكور: ٦٨,٦ بالمئة ضد الذكور مقابل ٩٢,٨ بالمئة ضد الإناث.

وتبين رؤية شمولية لواقع استخدام العقوبة البدنية في التنشئة الاجتماعية في المحافظتين ان ٧٦,٤ بالمئة من الأطفال (ذكوراً وإناثاً) في محافظة طرطوس يتعرضون لضرب والديهم سواء أكان ذلك من قبل الأم أم من قبل الأب. ويبين الجدول أيضاً أن الذكور في هذا السياق أكثر تعرضاً للضرب من الإناث: يتعرض ٨١,٥ بالمئة من الذكور للضرب مقابل ٧٢,٩ بالمئة عند الإناث.

وتشير الدراسة إلى أن ٧٣,٧ بالمئة من أطفال محافظة القنيطرة يتعرضون لضرب الوالدين أو أحدهما. ويبدو أن الإناث هنا أكثر تعرضاً للضرب من الذكور بنسبة طفيفة: ٧٢,٩ بالمئة عند الذكور مقابل ٧٤,٥ بالمئة عند الإناث.

وفي منطقة الخليج العربي يرصد الباحثون تأصل ظاهرة التسلط التربوي في الحياة التربوية. وفي هذا الصدد يقول علي خليفة الكواري في مدار وصفه للنظام التعليمي في بلدان الخليج «إن النظام التربوي لدول المنطقة يغرس ويؤكد روح الاستسلام والطاعة والسكوت عن الخطأ وتقبل الرأي الآخر دون اقتناع»[٨٨].

في وصف لإشكالية التسلط التربوي في الكويت، تضمنت وثيقة **التربية ومستقبل الكويت**، الصادرة عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في صورة نداء إلى الشعب الكويتي، عدداً من الصور الدقيقة لقضية الإكراه التربوي حيث ورد في هذه الوثيقة ما يلي: «لقد أبحنا فردية الإنسان للسلطة البطريركية في المجتمع، سواء تمثلت هذه السلطة في رجل دين متعصب، لأنه لم يدرس الأديان، ولا عرف العالم المحيط به، أو شيخ قبيلة ما تزال تفترش صدره ظلمات الجاهلية الأولى، أو رجل سياسة سادي يتلذذ بآلام شعبه، إذ هو يتحدث عن حرياته وحقوقه، لقد حان الآن زمن تصحيح هذا الخطأ التربوي الكبير من خلال نشر وعي جديد بقيمة الفرد المواطن في المجتمع». وفي موقع آخر من هذه الوثيقة جاء: «لقد كانت التربية الكويتية حتى الآن أداة لتخليد البطريركية الاجتماعية من خلال تنشئة الأطفال على أخلاقيات الخضوع والتبعية». والواجب الآن هو «إعادة توجيه المؤسسة التربوية الكويتية إلى أي مسار يعاكس هذا التيار، وجعل هذه المؤسسة الحيوية ـ التربية ـ أداة لخلق مجتمع كويتي حر تتولد حريته من جماع حريات أفراده»[٨٩].

في دراسة استطلاعية شملت ٣٠٠ أم خليجية تتراوح أعمارهن بين ١٥ ـ ٤٥ سنة، وشملت ثماني دول خليجية تبين ما يلي: ٤٣ بالمئة يستخدمن التوبيخ عندما يتبول الطفل، والضرب إذا وسخ نفسه أثناء النوم. ٧٩ بالمئة يستخدمن

---

(٨٨) علي خليفة الكواري، **نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة: الملامح العامة لاستراتيجية التنمية في إطار اتحاد أقطار مجلس التعاون وتكاملها مع بقية الأقطار العربية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥)، ص ٩٩.

(٨٩) الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **التربية ومستقبل الكويت، لكيلا تكون المحنة درساً مهملاً والمستقبل فرصة ضائعة، نداء إلى الشعب الكويتي** (الكويت: الجمعية، ١٩٩٢)، ص ١٥.

الشدة في إخراج الطفل، ٧٩ بالمئة التسلط وفرض الطاعة على الطفل، و٥١ بالمئة يؤمن بأهمية التربية التسلطية، و٤١ بالمئة أشرن باللجوء إلى العقاب البدني.

ويصف علي الهواري ملامح التسلط في النظام التعليمي المصري بقوله: إن أول ما يلفت الانتباه داخل النظام التعليمي المصري هو ذلك الأسلوب السلطوي المسيطر في مختلف مجالات الحياة المدرسية والجامعية عندنا... إنه أسلوب ورثناه من نظامنا التعليمي القديم وطعمناه بما أخذناه عن المدرسة التربوية الحديثة ذات الطابع السلطوي الواضح... فالمعلم وحده يملك الحقيقة، وسبيله إلى السيطرة على الفصل هو ممارسة السلطة والعنف على الأطفال(٩٠).

لقد بينت إحدى الدراسات التي أجرتها د. إحسان محمد الدمرداش في مصر في عام ١٩٨٠ أن الأمهات المصريات يعتمدن الأسلوب التقليدي القديم في تربية الأطفال وهو أسلوب الشدة في تربية الأطفال، وأكدت هذه الدراسة أن الأم المصرية تنظر إلى حرية الطفل في التعبير والمناقشة بوصفها جرأة شديدة لا يسمحن بها، وذهب الآباء إلى حد التوصية بمبدأ الضرب لأن ما نشاهده من مظاهر مرضية يعود برأيهم إلى التربية المتساهلة والحرة في مرحلة الطفولة(٩١).

وفي دراسة أجرتها جامعة الإسكندرية حول موضوع بناء الإنسان المصري وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة لديه تبين ما يلي(٩٢):

- المجتمع المصري مجتمع أبوي بالدرجة الأولى.
- تقوم الأم بالدور الرئيسي في التنشئة الاجتماعية.
- تقوم التنشئة الاجتماعية على أساس الشدة والعنف.

إن أحد الأركان الأساسية للتنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية يتمحور حول مبدأ تطبيع الطفل العربي على الانصياع والخضوع للكبار، سواء أكان ذلك عن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة(٩٣).

---

(٩٠) نقلاً عن: أحمد، **علم اجتماع التربية**، ص ٣٧٣.

(٩١) إحسان محمد الدمرداش، «الديمقراطية وأنماط التنشئة الاجتماعية في المجتمع،» ورقة قدمت إلى: مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر الذي نظمته رابطة الدراسة الحديثة، القاهرة، نيسان/ابريل ١٩٨٤.

(٩٢) جامعة الاسكندرية، **أبحاث إعادة بناء الإنسان المصري (التنشئة الاجتماعية واحتياجات الطفولة)**، التقرير الثالث (الاسكندرية: جامعة الاسكندرية، ١٩٧٩).

(٩٣) اسماعيل، **الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية**، ص ٣٣١.

وتبين دراسة أخرى أجريت في المجتمع المصري حول عينة قوامها ألف أسرة مصرية عام ١٩٧٤ أن قيمة الفرد ومكانته تتحددان بعوامل الجنس والسن وليس بما يسهم فيه الفرد من نشاط أو بما يتحمله من مسؤوليات مما يؤدي إلى إنتاج شخصيات جامدة متسلطة، هذا من جهة، وتبين الدراسة من جهة أخرى أن الأب هو مركز السلطة، وأن الأجواء السائدة في الأسرة هي أجواء التسلط وأن هذه الأجواء تعطل إمكانيات الإبداع وتدفع الفرد إلى دوائر الجمود والانصياع والسلبية[٩٤]. وبينت الدراسة أيضاً أن الأسرة العربية المصرية تستخدم العقاب البدني في التربية، ولا سيما في البيئات الشعبية بينما تلجأ إلى إثارة الألم النفسي عند أسر الطبقات الوسطى.

وتشير أغلبية الدراسات العربية الجارية أن التنشئة الاجتماعية العربية تسعى إلى أن تخلق الطاعة والأدب عند الطفل. والأساليب التي يلجأ إليها غالباً هي العقاب البدني ثم خلق المخاوف عند الطفل عن طريق كائنات خرافية[٩٥]. وتكاد تجمع الدراسات الجارية أن الأسرة العربية تركن إلى أسلوب التسلط. وليس ذلك غريباً، فالآباء يرزحون تحت عبء التسلط كقيمة في الثقافة العربية، وهي قيمة تسود الحياة الاجتماعية برمتها في الثقافة العربية المعاصرة ويكاد يكون هذا التسلط واحداً في البلدان العربية جميعها على اختلاف ثقافاتها الفرعية[٩٦].

وتبين الدراسة التي أجراها قاسم عزاق أن الأسر التونسية تستعمل أساليب الترهيب والعنف والضرب بكثرة وأن الأمهات يستخدمن الشدة بصورة خاصة مع البنات[٩٧].

يقول ليث شبيلات في معرض حديثه عن الحياة الاجتماعية في الأردن: تتمثل محنة الديمقراطية في أن أجيالاً قد تمت تربيتها في أجواء غير ديمقراطية فانتقل القمع إلى الشخصية الإنسانية التي باتت مع الزمن مروضة من أجل البقاء بعيداً عن الاضطهاد[٩٨].

---

(٩٤) انظر: محمد عماد الدين اسماعيل، رشدي فام منصور ونجيب اسكندر ابراهيم، **كيف نربي أطفالنا، التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية** (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٤).

(٩٥) اسماعيل، **الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية**، ص ٢٣٢.

(٩٦) المصدر نفسه، ص ٢٣٢.

(٩٧) نقلاً عن: رمضان، «أنماط التنشئة الأسرية في المجتمع العربي،» ص ٦٩.

(٩٨) انظر: **المنار**، السنة ٧، العدد ٧٠ (تموز/ يوليو ـ آب/ أغسطس ١٩٩٣)، ص ٢٦ ـ ٢٩.

نتائج التسلط التربوي

يؤدي التسلط التربوي إلى نتائج بالغة الخطورة في مستوى الفرد والحياة الاجتماعية. ومن أبرز المخاطر على شخصية الفرد يمكن الإشارة إلى الجوانب التالية:

ـ تألف الخنوع والاستكانة لأنها لا بد أن تكرر ما يلقى عليها دون إضافة أو تعديل.

ـ تتعايش مع الجبن والخوف، لأن أي مخالفة للرأي المقرر تؤدي إلى الرسوب والإخفاق.

ـ تتعود السلبية لأن وظيفتها هي أن تتلقى المعلومات كمجرد جهاز استقبال.

ـ تحكمها الأنانية وتدور حول ذاتها، لأن المسألة التعليمية تتحول لديها إلى مجرد سباق للفوز، وشخصيات كهذه لا تعرف موضوعاً للإبداع والابتكار، وإنما هي في الواقع، أداة المستبد لترسيخ واقع القهر[٩٩].

إن سيطرة السلطوية على بعض النظم التربوية والتعليمية العربية أدت إلى إضعاف كفايتها، وإعاقة قدرتها على تحقيق أهدافها، ومن هذه المظاهر:

أ ـ إن قيام التعليم في الوطن العربي بشكل عام على قاعدة تسلطية أساسها المعلم «المرسل» والطالب «المتلقي» أدى في كثير من الأحيان إلى إعداد طلبة ضعاف القدرة والكفاءة وجامدين ثابتين لا يعرفون إلا ما أودعه معلموهم في عقولهم من معلومات تنتظر النسيان والتلاشي بعد الامتحان.

ب ـ يعتبر التسلط من الأسباب الرئيسية لمشكلة تسرب الطلاب، فعلى سبيل المثال أشارت دراسة أجريت في إحدى الدول العربية حول التسرب أن ٦٢ بالمئة من الطلبة المتسربين عبروا عن كرههم للمدرسة بسبب سوء التدريس والإدارة، وسوء معاملة المعلمين لهم وتعرضهم للعقاب، وذكر ٧٥ بالمئة منهم أن المعلمين يعاقبون الطلبة بالضرب.

ج ـ إن الاعتماد الكبير على الكتاب المدرسي، وفرض محتواه على الطلاب بطرق تلقينية لا تعتمد الحوار والمناقشة وعدم تنويع مصادر المعرفة ساعدا على تقليل الفرص لتعلم طرق البحث العلمي ومنهجية التفكير العلمية لأن مفهوم البحث

---

(٩٩) سعيد اسماعيل علي، **هموم التعليم المصري** (القاهرة: الأهرام، ١٩٨٩)، ص ١٣٧ ـ ١٣٨.

العلمي يفترض أن المعرفة تأتي من مصادر عديدة، وبأنها مفتوحة النهاية أيضاً.

إن جمود التربية في بعض البلدان العربية وسلطويتها أسهما في إضعاف التقدم العلمي والبحث العلمي، وساعدا على عجز كل البلدان عن مجاراة التقدم العلمي والتكنولوجي العالمي مكتفية باستهلاك منجزاتها لأن معظم «ما في الحياة المدرسية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق ما يزال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد»[(١٠٠)].

فالسلطوية تعمل على شل العقل وإضعاف قدرته على التفكير والابتكار، ولذلك فإن التخلص منها وسيلة لتحرير العقل. إن الواقع التربوي العربي بشكل عام يشير إلى ان المناخ السلطوي الذي يسود بعض جوانبه أدى إلى زيادة التخلف وتعطيل طاقات العقل[(١٠١)].

إن التسلط التربوي والتعليمي كثيراً ما ينتج جيلاً ضعيفاً ومحبطاً لا يقوى على مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجهه، ناهيك عن قدرته على تحقيق المنجزات.

إن الشخصية التي تنجم عن فعل التسلط تتميز بالقدرة الكبيرة على الطاعة والخضوع والتنفيذ والاستسلام، وتعاني ضعفاً واضحاً في القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، وفي القدرة على المساءلة والمناقشة والنقد والتمحيص والتنقيب والموازنة بين الأشياء. لقد حقق الغزو الثقافي الذي تواجهه الكثير من البلدان العربية الإسلامية نجاحاً بارزاً لأسباب عديدة، منها ازدياد سطوة السلطوية التربوية التعليمية وقوتها في المجتمع العربي بشكل عام. فالنفسية الامتثالية التي ساعدت السلطوية في إنتاجها أسهمت في تهيئة العقول لتلقي وقبول مخلفات الثقافات الوافدة أساساً من الغرب، فزيفت وعيها الثقافي لأنها لا تملك القدرة على التأمل والنقاش والاسترجاع التراثي الذي يساعدها بدوره على تأسيس ثقافة نقدية تسعى إلى الحصول على أفضل ما يتاح لها من معرفة من أجل إحياء وإثراء حياتها[(١٠٢)].

---

(١٠٠) عبد الله عبد الدائم، **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١)، ص ٢٤٨.

(١٠١) فيليب سالم، «الحواجز الحضارية أمام التقدم العلمي العربي،» **المستقبل العربي**، السنة ١، العدد ٢ (تموز/يوليو ١٩٧٨).

(١٠٢) عبد الحي، «الثقافة العربية بين الاسترخاء والتطور،» ص ٦١.

لقد أدى التسلط التربوي إلى فرض أنظمة تعليمية أكثرها بعيد عن المجتمعات العربية وتنميتها، وغير مرتبطة كثيراً بحاجاته.

إن قوام الإبداع دائماً هو البحث عن دروب وآفاق وحلول وعوالم جيدة، وأهم ما فيه أنه يركب أجنحة التخيل(١٠٣).

إن العلاقة بين الإبداع والحرية وثيقة، فالإبداع عطاء خيال حر وعقل تنفتح له الآفاق، وإرادة تمتلك الاختيار، ولذلك كثيراً ما يخرج الإبداع من رحم الحرية، وينمو في ظلها، فالطاقات المبدعة لا يمكن أن تستنبت في أجواء القمع والإرهاب والاستبداد السياسي والظلم الاجتماعي وغياب الحرية وحقوق الإنسان(١٠٤).

إن الإبداع في مجال التعليم يعتمد على الحرية، فقد أظهر تقرير أعدته لجنة تطوير المناهج الأمريكية، أن من العوامل التي تعيق الإبداع في المدرسة الامتثال للأوامر والتركيز المبالغ فيه على السلطة وإهمال التلاميذ داخل الغرف الصفية وتركيز الإدارة على القواعد والقوانين والتعليمات وإهمالها للطلاب كأفراد.

إن السلطوية «مرض» تنتشر أعراضه في بعض أوصال الجسم التربوي كالمناهج وطرق التدريس والإدارة والإشراف التربوي والعلاقة بين المعلم والطالب وغيرها، وتعود أسبابه إلى عوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية ودينية متعددة، ولهذا المرض ضحيتان رئيسيتان هم الفرد والمجتمع حيث إن من نتائجه السلبية التي تضر كلاً من الفرد والمجتمع ما يلي: إعادة إنتاج التسلط وإضعاف النظام التعليمي وتسهيل الغزو الثقافي وإضعاف التنمية وإعاقة الإبداع، وإن حجم الظاهرة وخطورتها يؤكدان ضرورة دراستها وفهمها والعمل على اجتثاثها، ويمكن تقديم ما يلي كمقترحات للتخلص من تلك الظاهرة:

١ ـ إقامة العلاقات داخل الأسرة وغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية على أسس من التفاهم والتحاور والاحترام المتبادل بعيداً عن القهر والإذعان.

٢ ـ إشاعة جو من الأمن والحرية في جنبات المجتمع ومؤسساته.

---

(١٠٣) عبد الدائم، **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي**.

(١٠٤) عمر عبيد حسنة، **مراجعات في الفكر والدعوة والحركة**، سلسلة قضايا الفكر الإسلامي؛ ٧، ط ٢ (الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٩٩٢)، ص ٣٨.

٣ ـ تحقيق المشاركة الاجتماعية الواسعة في عملية اتخاذ القرارات السياسية وصيانة الحقوق والحريات السياسية.

٤ ـ نشر الوعي والفهم الديني ومحاربة الجمود والتخلف الفكري وتشجيع الاجتهاد.

٥ ـ العمل على تطوير الأنظمة التعليمية العربية بأهدافها وبنيتها وأساليبها.

خاتمة

لنتأمل في هذه الوقفة الختامية حصاد هذا الفصل، ولننظر في الحقائق المرة دون انفعال أو ردود فعل عاطفية. فالثقافة العربية كما يكاد يجمع كتابها وسدنتها ثقافة تنطلق من قيم القمع وتجسد قيم العنف وتبرر إكراهات الاستبداد التربوي والاجتماعي، وتلك هي الحقيقة التي رسمتها أقلام الكتاب العرب ولا سيما صفوتهم، وهنا تكمن الإجابة عن سؤالنا **الأول** الذي طرحناه في بداية هذا الفصل.

والتربية العربية في الأسرة هي تربية تسلطية تقوم على مبدأ الإكراه والتسلط والقمع والإرهاب، وهذه الحقيقة لا يختلف عليها اليوم كثير من المفكرين والخبراء التربويين في الوطن العربي. ولا ريب في ذلك إذ لا يمكن للتربية أن تكون تربية ديمقراطية في مجتمع تدق فيه نواقيس الاستبداد وتضج في ثقافته أبواق الإكراه والتسلط. فالتربية تستمد كنه وجودها من الثقافة وتعبر عنها. وهنا في هذا المقام تكمن إجابتنا عن السؤال **الثاني** في هذه الدراسة.

والمدرسة هي أداة الثقافة والدولة والأيديولوجيا، وهل يمكنها في مجتمع متسلط وشمولي أن تكون ديمقراطية؟ لسان المنطق يرفض ذلك. وألسنة المفكرين العرب تتعانق مع نتائج الدراسات الميدانية العربية لتؤكد أن المدرسة العربية مدرسة تسلطية في بنيتها ووظيفتها وأدوارها على مبدأ إيفان إليتش الذي يرفض إمكانية أن تكون المدرسة مدرسة حرة في مجتمع عبودي لا ينطلق من مبدأ الحرية. وفي هذا الموقع تكمن إجابتنا عن السؤال **الثالث**.

وفي الحقيقة الرابعة يمكن لنا أن نقول بأن دورة العنف والتسلط متكاملة ما بين الثقافة العربية والتربية في مجال الأسرة والتربية في مجال المجتمع. وفي كل إكراه وتسلط يومض إكراه يندفع في دورة تربوية لا تتوقف بين الثقافة والتنشئة الاجتماعية والمدرسة. وهنا أيضاً يكمن منطق إجابتنا عن السؤال **الرابع** والأخير.

وبقي أن نقول بأن الأبواب المشرعة لدراسة هذه القضية من جوانب مختلفة تستلهم طاقات المفكرين العرب وجهودهم. ويبقى عملنا مشروعاً مقترحاً لنقد علمي متواصل في بنية التربية والثقافة العربية المعاصرة. والحقيقة أن البحث في هذا الموضوع أوسع مما يمكن لهذا الكتاب، ونحن إذ نقدم بعضاً من جهدنا، فإننا نأمل في التواصل مع جهود عربية أكثر أهمية تضفي على هذه الرؤى عطاءات دراسات ميدانية خصبة قائمة على أساليب وتقنيات البحث العلمي المتطور. ويكفينا في هذه المحطة أن نشدد على أهمية هذا الموضوع وأن نثير حوافز التفكير والاهتمام به.

الفصل الثاني

التسلط والتسامح
في مرآة الأبحاث التربوية والأنثروبولوجية

«إذا كانت التربية فناً، فإن هذا الفن لا يعمل في مادة جامدة، كفن النحت، بل في مادة حية تنطوي في ذاتها على مبدأ نموها».
توما الإكويني

حملت العقود الأخيرة من القرن العشرين عدداً كبيراً من البحوث التربوية الميدانية والأنثروبولوجية، التي تناولت قضية التسامح والتسلط في العملية التربوية. وتعّبر هذه البحوث المتتابعة عن عمق إشكالية الموقف من هذه الظاهرة التي شكلت بؤرة جدل عميق وشامل في مختلف المجالات العلمية والأيديولوجية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة. وغني عن البيان أن قضية السلطة والحرية في التربية تشكل انعكاساً لقضايا اجتماعية متعددة، أهمها: مسألة الطبيعة الإنسانية، وقضية المعرفة ونظرية المعرفة، وقضية السلطة السياسية، وقضية أصل العدوان والعنف التي ما زالت قضية العصر ومأساته في الوقت نفسه.

ومن أجل تقديم صورة علمية لجوانب هذه القضية ولكي نترك للقارئ فرصة التأمل الذاتي في هذه المسألة بناء على معطيات ونتائج الأبحاث الجارية في هذا المجال، قررنا في هذا الفصل أن نستعرض أهم النتائج الميدانية والأنثروبولوجية لكي ننتقل بعده إلى مناقشة نقدية لقضية التسلط التربوي ونتائجه النفسية والتربوية في الفصل القادم.

في نيسان عام ١٩٤٥ هاجمت السفن الأمريكية جزيرة أوكيناوا (Okinawa)، وبدأت تقصف الجزيرة بأطنان من القنابل والنيران، التي كان لها أن تذوب

الصخور وتدمر المغاور والكهوف التي كانت الملاذ الأخير للجنود اليابانيين وللسكان الأصليين فراراً من الموت ومن فظائع الحرب وويلاتها.

وبعد ثلاثة أشهر من القصف المركز دخلت القوات الأمريكية الجزيرة، وشغل علماء النفس بدراسة أوضاع أسرى الحرب من الجنود اليابانيين، ومن سكان الجزيرة، وكانت دهشتهم كبيرة جداً عندما لاحظوا الفروق الكبيرة في مستوى الاضطرابات النفسية بين الجنود اليابانيين وبين السكان الأصليين للجزيرة: كان الجنود يعانون حالات عصابية مرضية واضطرابات انفعالية شديدة بدرجة أكبر بكثير من السكان الأصليين للجزيرة، علماً بأن الجنود اليابانيين كانوا من الرجال الأشداء البواسل، ومن رجال الوحدات الخاصة الذين أعدوا لشدائد الأيام. لقد أبدى سكان الجزيرة المدنيون من شيوخ ونساء وأطفال قدرة هائلة على تحمل ظروف المعركة ومحنتها بدرجة أكبر من الجنود اليابانيين.

وانهمك علماء النفس والتربية بدراسة هذه الوضعية، لمعرفة الأسباب الحقيقية التي جعلت من السكان المدنيين أكثر تحملاً للصدمة من العسكريين، وكانت الفرضية الأساسية التي لجأوا إليها هي أن هذه الفروق تعود إلى أسلوب التنشئة الاجتماعية السائد عند السكان الأصليين للجزيرة، حيث لاحظ علماء النفس أن أسلوب التنشئة الاجتماعية للسكان الأصليين يتميز بمضامينه الديمقراطية والحرة. فالأمهات في هذه المجتمعات يحملن أطفالهن حتى اللحظة التي يقرر فيها الطفل السير على قدميه، والطفل يصل إلى مرحلة النظافة بصورة عفوية دون إكراه أو تعنيف، والآباء يغدقون حباً على أطفالهم بلا حدود، ويمنحونهم حرية كاملة في مختلف مسارات حياتهم أثناء الرضاعة والمشي وضبط الإخراج والفطام، وينظرون إليهم بوصفهم كائنات ملائكية ذات طابع قدسي. ومن هذا المنطلق وعلى أساس هذه النتائج التربوية لنمط التنشئة الاجتماعية الحرة انطلق الباحثون لتفسير القدرة الهائلة للسكان على تحمل صدمة الحرب وويلاتها بدرجة لا مثيل لها بالمقارنة إلى ما مني به الجنود اليابانيون من إصابات نفسية بالغة الأهمية والخطورة[١].

لقد شُغِف الأنثروبولوجيون بدراسة طبيعة التنشئة الاجتماعية في القبائل التي ما زالت تعيش بطريقة بدائية، وذلك من أجل رصد وضعية السلطة التربوية والاجتماعية وطبيعة التنشئة الاجتماعية في هذه المجتمعات. والهدف الأساسي لهذه الدراسات كان في معرفة تأثير الحضارة في طبيعة ممارسة السلطة في التربية

(١) Frank R. Donovan, *Education stricte ou éducation libérale* (Paris: Robert Laffont, 1968), p. 74.

والتنشئة الاجتماعية في المجتمعات السابقة على الحضارة المادية. لقد سبق لجان جاك روسو أن أعلن بأن القسر والإكراه ظاهرة تولد مع المدنية وأن المجتمعات الإنسانية التي كانت تعيش في حالة الفطرة كانت خيرة لا ظلم فيها ولا قهر، فالقهر ظاهرة ثقافية وتلك هي فكرة أفلاطونية قديمة(٢)، حتى ان دوركهايم قد لمح في كتابه **التربية الأخلاقية** إلى أن العقوبات لا أثر لها في المجتمعات البدائية: «لقد اعتبر رئيس قبائل سيو أن البيض متوحشون لأنهم يضربون أولادهم»(٣). وهذا يعني، كما يعتقد دوركهايم، أن التسلط ظاهرة ثقافية أتت مع رياح التطور الاجتماعي، ومع تحول المجتمعات الإنسانية من مجتمعات بسيطة إلى مجتمعات مركبة.

وتبين الأبحاث والدراسات الأنثروبولوجية الجارية أن أغلب القبائل البدائية تعتمد أساليب تربوية متسامحة في تربية أبنائها، فقبائل الأوكيناوا (Okinawa) التي درست من قبل مولوني (Molony)، وقبائل التشامبولي (Tschambulie) التي درست من قبل مارغريت ميد (M. Meed)، وقبائل الكومانش (Comanches) التي درست من قبل كارديني(Kardiner)، هي قبائل متسامحة جداً فيما يتعلق بمسألة العلاقات الغذائية للطفل ولا سيما في مرحلة الرضاعة.

ومن غير أن نعمل على سرد كل ذلك يمكن القول بناء على هذه الدراسات والأبحاث الجارية أن المعاملة السابقة التي تتم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل تؤدي إلى إحباطات قد تكون بدرجة عالية أو متدنية وهذا مرهون بطريقة هذه المعاملة. وبالتالي فإن ما يحفظ الشخصية في المستقبل مرهون بطبيعة المعاملة التي تلقاها الطفل في هذه المرحلة(٤).

وبالتالي فإن نظرة الطفل إلى الكون والحياة ستكون مرهونة أيضاً بنموذج المعاملة التي تلقاها في هذه المرحلة. فأطفال الموندوغومور يصبحون راشدين تتميز شخصياتهم بالقلق والتوتر كسمة دائمة وذلك على خلاف أطفال الآرابيش الذين يتميزون لاحقاً بأنهم واثقون بأنفسهم، وهذا ما تعنيه السمات الشخصية

---

(٢) نقلاً عن: اميل دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ترجمة علي وطفة، ط ٥ (دمشق: دار معد، ١٩٩٦).

(٣) Emile Durkheim, *L'Education morale*, bibliothèque de philosophie contemporaine (Paris: Presses universitaires de France, 1963).

(٤) Jean-Claude Filloux, *La Personnalité*, que sais-je; no. 750, 11ème éd. (Paris: Presses universitaires de France, 1986), p. 60.

القائمة بين هاتين القبيلتين[٥].

تبين نتائج الأبحاث التي أجرتها الباحثة الأنثروبولوجية الأمريكية مارغريت ميد التي أجريت في جنوب شرق آسيا في غينيا الجديدة، والتي عرضت نتائجها في كتابها المشهور **الجنس والطبائع في ثلاثة مجتمعات بدائية**، الأهمية الكبيرة للعلاقة الجوهرية التي تربط بين الطباع وبين أسلوب التنشئة الاجتماعية أثناء مرحلة الطفولة المبكرة. وتبين دراسات ميد أهمية الطريقة التي يتم بها إرضاع الأطفال ومدى تأثير هذه الطريقة في بناء شخصيات عدوانية أو متسامحة. لقد لاحظت ميد وجود اختلاف كبير بين شخصية الراشدين في قبيلتي الآرابيش والموندوغومور: فالرجال والنساء في قبيلة الآرابيش يتميزون بسمات الرقة والنعومة والوداعة والطيبة والصدق والتفاؤل، بينما يتميز رجال ونساء قبيلة الموندوغومور بالشدة والصرامة والفظاظة وقسوة القلب، إنهم آكلة لحوم وصيادو رؤوس. واستطاعت الباحثة أن تفسر هذه الظاهرة بالعودة إلى دراسة أسلوب التربية السائد في كلتا القبيلتين، فوجدت أن الطفل في الآرابيش يعامل برقة ووداعة متناهية جداً، ويحظى بعناية فائقة من قبل الأبوين فهو يجد دائماً من يحمله على أكفه، والأم ترضع طفلها في كل لحظة يعلن فيها عن حاجته ويوضع عادة قريباً من ثدي الأم، وتترك له الفرصة متاحة دائماً في أن يتوقف عن الرضاع ليبتسم ويرتاح ويعاود من جديد، وهو لا يُعنف عندما يخرج فضلاته ولا يكره على السير إلا عندما يحين موعد سيره، ولا يفطم إلا بعد أمد طويل. أما الطفل في قبيلة الموندوغومور (Mundugumor)[٦] فيربى على مبدأ العدوانية والتسلط حيث يتم فطامه فجأة، ولا يسمح له بالرضاع من ثدي أمه إلا لفترة قصيرة جداً، ويطرد عن ثدي أمه في أية لحظة يتوقف فيها ليأخذ قسطاً من الراحة، والأمهات يرضعن أطفالهن وقوفاً ويمنع الطفل أثناء ذلك من تحريك يديه ويبعد بسرعة إلى السلة الخشبية التي يوضع فيها. فحياة الطفل في هذه القبيلة مشحونة بالعنف والقهر والعناء، ولحظات الرضاعة هي لحظات بؤس وشقاء، وهذا يكمن في أصل المظاهر الاغترابية لشخصية الموندوغومور.

---

(٥) المصدر نفسه.

(٦) انظر بهذا الخصوص: أوتو كلينبرغ، **علم النفس الاجتماعي**، ترجمة حافظ الجمالي، ط ٢ (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٦٧)، ص ٣٩٧؛ محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، **علم النفس التربوي** (جدة: دار الشروق، ١٩٨٥)؛ فيليب برنو [وآخرون]، **المجتمع والعنف**، ترجمة إلياس زحلاوي (دمشق: وزارة الثقافة والارشاد القومي، ١٩٧٥)، ص ٧١، وبيار إيرني، **اتنولوجيا التربية**، ترجمة عدنان الأمين (بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٩٢)، ص ٩٦.

هذا وبغض النظر عن المحتوى القيمي للثقافة التي تنقل إلى الأفراد، يلعب أسلوب التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في التأثير سلباً أو إيجاباً في بنية الشخصية. وهذا يعني أنه يمكن لأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي تعتمده بعض القبائل البدائية أن يكون أكثر كفاءة، من حيث المبدأ، لتحقيق نماء الشخصية وتطورها وذلك بالقياس إلى الأساليب التي تعتمدها الثقافات المتقدمة حضارياً. وتتمايز أساليب التنشئة الاجتماعية المعتمدة في درجة الشدة المستخدمة، وفي مدى اعتمادها على الأساليب العلمية في بناء شخصية الفرد وتربيته.

وباختصار يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التسلطية الاعتباطية تؤدي بصور عامة إلى هدم الشخصية الإنسانية واغترابها، وعلى خلاف ذلك تعمل التنشئة الاجتماعية المعتدلة والديمقراطية التي تنطلق من معطيات التجربة الإنسانية العلمية في التربية على بناء الشخصيات الإنسانية المتكاملة.

وفي هذا السياق يقول سلفادور جيني «عندما يكون هناك تباين بين مجتمع وآخر في مستوى تسلطه وتسامحه، أو في مناحي نظرته الفلسفية، أو الجمالية، فإن ذلك يعود إلى أنماط التنشئة الاجتماعية السائدة فيه»[٧].

وبصورة عامة يمكن القول إن أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعتمد الإسراف في استخدام الشدة أو التساهل تؤدي إلى بناء شخصيات اغترابية ضعيفة وغير متكاملة. وكلما اتجهت هذه الأساليب نحو اعتماد المنطق العلمي في التنشئة الاجتماعية كانت أكثر قدرة على بناء شخصيات سليمة متكاملة[٨].

وتشير الدراسات الأنثروبولوجية التي تناولت سبعاً وأربعين ثقافة مختلفة أن هناك ثقافتين بينها فحسب تعتمد الأسلوب الصارم في تربية الأطفال وذلك وفقاً للنموذج التربوي السائد عند الطبقات المتوسطة في البلدان الأوروبية الغربية. وقد بينت هذه الدراسات الجارية في هذا الميدان تسع خصائص أساسية تعززها التربية المتسامحة يقابلها تسع خصائص تعززها التربية المتسلطة وهي[٩]:

---

(٧) نقلاً عن: Henri Mendras, *Eléments de sociologie*, collection U, série sociologique (Paris: A. Colin, 1975), p. 86.

(٨) محمد الهادي عفيفي، **التربية والتغير الثقافي**، ط ٢ (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٤)، ص ١٠٩.

(٩) Donovan, *Education stricte ou éducation libérale*, pp. 75-77.

١ ـ **الاستقلال والتبعية**: هناك ميل كبير للاستقلال يظهره الأطفال الذين تسود منازلهم درجة عالية من الحرية، وعلى خلاف ذلك يبدي الأطفال، الذين ترعرعوا في بيئة متسلطة، نزعة إلى التبعية والخضوع بدرجة كبيرة جداً.

٢ ـ **النزعة الاجتماعية والميل إلى العزلة**: هناك ترابط كبير بين أجواء التسامح الأسرية وميل الأطفال إلى التعاون الفعال مع الآخرين: الأطفال الذين يتحدرون من بيئات متسامحة يبدون نزعة كبيرة إلى المشاركة في الحياة الاجتماعية والمبادرة والمبادهة والتكيف، وعلى خلاف ذلك يبدي الأطفال الذين خبروا تربية قاسية ميلاً كبيراً إلى اقتفاء العزلة الاجتماعية.

٣ ـ **المواظبة والإحباط**: يعمل أسلوب التربية المتسامحة على بناء نموذج من الشخصية قادر على توظيف طاقة متوازنة، وعلى الاستمرارية الذهنية في مجابهة المشكلات بصورة فعالة. وعلى خلاف ذلك يفعل الإحباط فعله في سلوك الأطفال الناشئين في بيئة قاسية ويدفعهم هذا الإحباط إلى التراجع والاستسلام إزاء المواقف الصعبة.

٤ ـ **ضبط الذات والاضطرابات الانفعالية**: من أجل قياس هذه السمة يعتمد الباحثون على توظيف اختبار الإحباط. وقد بينت الدراسات أن ضبط الذات يأخذ درجة عالية عند الأطفال الذين يتحدرون من أسر ديمقراطية. وبالتالي يمكن الملاحظة أن الأطفال الذين عاشوا في وسط أسري متصلب قلما يستطيعون تحمل الصدمات الإحباطية بالصورة نفسها التي توجد عند الأطفال الذين عاشوا في بيئة ديمقراطية.

٥ ـ **الاندفاع الإيجابي والجمود السلبي**: التربية الصارمة كما تظهر الأبحاث النفسية تكبت الطاقة وتدفع الأطفال إلى حالة جمود سلبية حيث يلاحظ أنهم أكثر ميلاً إلى التداعي والكسل والابتعاد عن كل المناشط الإيجابية؛ وعلى خلاف ذلك يتميز أطفال البيئات المتسامحة بامتلاكهم لنزعة إيجابية وطاقة حيوية في النشاط واللعب وفي مختلف أنماط السلوك الإيجابي.

٦ ـ **الإبداع والتوافقية**: يكون التباين في هذا المستوى على أشده حيث تبين إحدى الدراسات أن ٣٣ بالمئة من المبدعين عاشوا في أوساط متميزة بأجواء الحرية وأن هناك ٢ بالمئة من المبدعين ينتمون إلى عائلات متصلبة في العملية التربوية.

٧ ـ **المودة والعداوة**: الأطفال الذين تعرضوا للقسر التربوي يظهرون عدوانية أكبر من هؤلاء الذين عاشوا في بيئات متسامحة، هذا ويظهر أطفال أبناء الأسر المتسامحة درجة عالية من المشاعر الإيجابية تجاه الآخرين.

٨ ـ **الإحساس بالأمن والإحساس بالقلق**: يبدو ذلك واضحاً وبصورة صارخة بين الأطفال وفقاً للبيئة التي ينتمون إليها: أطفال البيئات الديمقراطية يملكون إحساساً متعاظماً بالأمن والاستقرار، وعلى خلاف ذلك يشعر أبناء الأسر الصارمة بالقلق والتوتر.

٩ ـ **الحزن والفرح**: كلما تدرج الأطفال في سلم الانتماء إلى أسر متسامحة كانت السعادة هي السمة الأساسية لحركتهم ووجودهم والعكس صحيح.

هذا وتبين الدراسات الجارية في هذا الميدان أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط **متصلبة تربوياً** يعانون المشكلات التالية:

ـ يعانون من الخجل والخوف في علاقاتهم مع الآخرين.

ـ يحاولون إرضاء معلميهم.

ـ علاقاتهم مع زملائهم لا غنى فيها ومشحونة بالخجل والانطوائية.

ـ أغلب علاقاتهم العاطفية تصاب بالإحباط والإخفاق.

ـ يشعرون بمزيد من القلق والتوتر ومشاعر الإحساس بالذنب.

ـ مزيد من مشاعر وأحاسيس الشقاء والبؤس والميل إلى البكاء.

ـ مزيد من الإحساس بالتبعية تجاه الوالدين(١٠).

فأساليب التنشئة الاجتماعية تعكس أساليب السلطة الموظفة في المجتمع وفي مؤسساته(١١). وهذا يعني أن أساليب التنشئة الاجتماعية مرهونة بنوع السلطة المستخدمة في تربية الأطفال ودرجتها، فبعض المجتمعات تعتمد أساليب العقاب والتسلط والتخويف في التنشئة الاجتماعية، وهذا من شأنه التأثير في مضمون

---

(١٠) نعيم الرفاعي، **الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف** ([د. م.]: مطبعة الكتبي، ١٩٧٥).

(١١) عبد الكريم اليافي، **تمهيد في علم الاجتماع** (دمشق: مطبعة وجامعة دمشق، ١٩٦٤)، ص ١٧٥.

التنشئة الاجتماعية وفي شخصية الأفراد الذين يخضعون لأسلوب الشدة في تنشئتهم الاجتماعية.

وتبين الدراسات الجارية في ميدان التنشئة الاجتماعية أن الأساليب التسلطية والتقليدية في التربية تؤدي إلى هدم البنية النفسية والاجتماعية والعقلية للشخصية عند الأطفال. وعلى خلاف ذلك تبين هذه الدراسات أن الأطفال الذين يعيشون في أوساط أسرية تعتمد **التنشئة الاجتماعية الديمقراطية** يتميزون بالسمات التالية[١٢]:

- أكثر ذكاء وقدرة على التحصيل.
- أكثر قدرة على التكيف الاجتماعي.
- أكثر قدرة على الإنجاز.
- أكثر قدرة على الانهماك في نشاط عقلي تحت ظروف صعبة.
- أكثر اعتماداً على النفس وميلاً إلى الاستقلال.
- أكثر اتصافاً بالود وأقل عدوانية.
- أكثر تلقائية وأصالة وابتكاراً.

وعلى خلاف ذلك فإن الأطفال الذين يعانون عقد النقص والقصور والدونية هم هؤلاء الأطفال الذين خضعوا لتنشئة اجتماعية تقليدية متصلبة في مراحل طفولتهم الصغرى.

في الدراسة التي أجراها جون بيتون أندرسون (John Anderson) حول الأنماط السلوكية عند الآباء والأبناء، طلب أندرسون من عينة كبيرة من الأطفال تحديد طرائق ذويهم في التربية، ثم طلب تقييم سلوك كل طفل من أفراد العينة وفقاً لآراء زملائه ومعلميه في القاعة. ولاحقاً بينت الدراسة ما يلي: وُصف التلاميذ، الذين يعيشون في أوساط عائلية قمعية، من قبل زملائهم بأنهم مشاكسون وعصابيون ويثارون بسهولة ويظهرون سلوكاً عدوانياً، أما الأطفال الذين وُصفوا بأنهم تعاونيون ومبتهجون كانوا قد وصفوا آباءهم بأنهم متسامحون في

---

(١٢) عبد الرحيم صالح عبد الله، **الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال** (بغداد: الاتحاد العام لنساء العراق، ١٩٧٩)، ص ١١.

التربية[١٣]. استطاعت الدراسات الجارية أن ترصد أهمية العلاقة بين درجة رعاية الوالدين، ومتغيرات بالغة الاتساع والشمول مثل: الذكاء، والثقة بالنفس، والإبداع، والإنجاز، وتقدير الذات، والتوافق الاجتماعي، والانبساط، والانطواء. وفي هذا السياق تؤكد هذه الدراسات أن الرعاية الوالدية التي تشتمل على علاقات المودة داخل إطار ديمقراطي، وعلاقات القبول، والاستقطاب، والاهتمام، والتبادل الانفعالي والوجداني، وغياب التسلط، تؤدي إلى تعزيز مستوى المتغيرات السابقة.

ويمكن الإشارة إلى دراسة بالدوين (Baldwin) ومساعديه التي أجريت على عينة من ١٢٥ طفلاً متوسط أعمارهم ١٤ سنة في معهد تلز، وقد بينت هذه الدراسة أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ديمقراطية، يتميزون بدرجة عالية من التوافق الاجتماعي ومن النزعة إلى الزعامة والتخطيط وحب السيطرة[١٤].

وتبين دراسة أخرى لبالدوين أجراها على ٦٧ تلميذاً في الرابعة من العمر، أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ديمقراطية يتميزون بالنشاط والمنافسة والانطلاق والميل إلى الزعامة، وأن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تسلطية يميلون إلى الامتثال والمطاوعة والعصيان والعدوان[١٥].

وتشير دراسات أخرى أجريت على أطفال ما قبل المرحلة المدرسية أن هناك علاقة وطيدة بين أسلوب العقوبات الجسدية ونزعة الطفل إلى عدم مواجهة الواقع، وبين أسلوب التسامح والشخصية الجذابة للطفل[١٦].

ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى دراسة كودوان واتسن (Goodwin Watson) والتي تشير، بناء على منهج الملاحظة المباشرة في مدارس الحضانة، إلى أن الأطفال الذين يتلقون مزيداً من الأوامر الوالدية والذين يعانون تدخل

---

(١٣) John Anderson, «Dynamic of Development: Systems in Progress,» in: D. B. Harris, ed., *The Concept of Development* (Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1975), pp. 25-46.

(١٤) A. L. Baldwin, «Patterns of Parent Behavior,» *Psychological Monographs*, no. 268 (1945).

(١٥) A. L. Baldwin, «Socialization and the Parent: Child Relationship», *Child Development*, vol. 19, no. 3 (1948), pp. 127-136.

(١٦) ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة حافظ ابراهيم (القاهرة: فرانكلين، ١٩٦٢).

ذويهم المستمر يميلون إلى العدوان، أما الأطفال الذين يتعرضون لتأنيب ذويهم والعقوبات والتهديد والتدخل يميلون إلى البكاء بدرجة أكبر من الأطفال الآخرين(١٧).

وفي دراسة أخرى، حول أطفال مدرسة الحضانة، بينت الدراسة أن الأطفال الذين يعيشون داخل أسر متسلطة يظهرون مزيداً من السلبية وقليلاً من روح المنافسة، ويعانون إلى جانب السلبية انخفاض مستوى الطموح والمودة والمحبة والقدرة على التكيف بسهولة مع الآخرين. وعلى خلاف ذلك فأطفال الأسر المتسامحة كانوا أكثر نشاطاً وفعالية وأكثر تنافساً وأكثر أهمية(١٨).

تشكل العلاقة بين الأب والطفل كما يرى باندورا ووالترز (Bandura & Walters) نقطة مركزية في بناء شخصية الطفل، وبالتالي فإن تأثير هذه العلاقة لا يتوقف أبداً على الفترة الزمنية التي يقضيها الأب مع الطفل فحسب، بل وعلى نوع هذه العلاقة ومدى تشبعاتها بمشاعر التقبل والود والدفء والحنان. ومثل هذه العلاقة تشكل منطلقاً رئيساً في بناء شخصية الطفل جسمياً وعقلياً واجتماعياً. فالأب كما تشير أغلب الدراسات التربوية يشكل نموذجاً اجتماعياً وعاطفياً يعمل الأبناء على محاكاته وتقليده، فالأب بما يمتلك عليه من سلطة وقوة وخبرة ودراية وجاذبية، يمثل النموذج والمثل الأعلى الذي يحتذي به الأطفال، وذلك عبر سلوكه وتصرفاته(١٩).

وتؤكد الدراسات والأبحاث الجارية أهمية هذه العلاقة وأثرها في بناء الأبناء وتشكلهم على المستويات النفسية والاجتماعية. ومن هذه الدراسات يشار إلى دراسات سيرز (Sears) التي تؤكد على أن العلاقة الدافئة والإيجابية بين الأبناء والآباء ترفع من سوية توافقهم النفسي والاجتماعي(٢٠).

وتؤكد الدراسات الجارية أيضاً وجود علاقة إيجابية عالية بين مكانة الأبناء الاجتماعية ومحبة آبائهم وتقبلهم لهم. وعلى خلاف ذلك تؤكد هذه الدراسات

---

(١٧) Goodwin Watson, «Some Personality Differences in Children Related to Strict or Permissive Parental Discipline,» *Journal of Psychology* (1957), pp. 227-249.

(١٨) Donovan, *Education stricte ou éducation libérale.*

(١٩) Albert Bandura and Richard H. Walters, *Social Learning and Personality Development* (New York: Holt, Rinehart and Winston, [1963]), p. 95.

(٢٠) R. R. Sears, «Some Childbearing Antecedents of Aggression and Dependency in Young Children,» *Genetic Psychology Monographs* (1953), pp. 135-234.

وجود علاقة وثيقة بين الانطواء الاجتماعي والنبذ الوالدي[٢١].

وتشير أيضاً بعض الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين تقدير الذات عند الأبناء وتقبلهم، وأن هناك سلبية بين تقدير الذات ونبذ الآباء[٢٢]. وينسحب ذلك على الثقة بالنفس والعلاقات الذاتية بين الابن وأبيه، وهذا ما تشير إليه نتائج هوفمان (Hoffman) . فالعلاقة الإيجابية المتسامحة بين الأولاد وآبائهم تولد مشاعر الثقة بالنفس وتزيد من فاعلية الأطفال في بناء جذور التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وبالتالي فإن غياب هذه العلاقة يؤثر سلباً في مسار النمو النفسي والاجتماعي للأبناء[٢٣].

يعد وجود الأب واحداً من أهم عوامل ومقومات ارتقاء شخصية الأطفال ونموهم، ومن مرتكزات بناء مشاعر الأمن والاستقرار.

يشير أحد التقارير العلمية حول أطفال الرابعة من العمر أن الآباء المتسلطين في نهجهم التربوي يمكنهم أن يجعلوا من أطفالهم هادئين ومهذبين وغير عدوانيين ولكن إمكانياتهم محدودة على المستوى العقلي والذهني[٢٤].

لقد بينت إحدى الدراسات حول أطفال ما قبل المدرسة، أن الأطفال الذين يعيشون في أسر أوتوقراطية يبدون نزعة عدوانية منخفضة وقليلاً من روح المنافسة، ويظهرون تصرفات عالية من السلبية وقليلاً من النشاط الحيوي، وهم أقل تكيفاً مع الآخرين. وعلى خلاف ذلك فإن الأطفال الذين يتحدرون من أسر مرنة كانوا أكثر نشاطاً ويمتلكون روح المنافسة وأكثر تقديراً لذواتهم.

في إحدى الدراسات الهامة قام أحد علماء النفس بدراسة مجموعتين من الآباء تتصف إحداهما بالتسلط والأخرى بالتسامح، ثم قام بدراسة خصائص أطفال كل مجموعة من المجموعتين. وقد وجد أن أطفال الآباء المتسلطين كانوا أكثر تأدباً وخضوعاً ونظافة، ولكنهم كانوا أكثر عدوانية وخجلاً وانغلاقاً على الذات، وميلاً

---

(٢١) P. E. Slater, «Parental Behavior and the Personality of the Child,» *Journal of Genetic Psychology* (1962), pp. 53-68.

(٢٢) Michael E. Lamb, ed., *The Role of the Father in Child Development,* Wiley Series on Personality Processes (New York: Wiley and Sons, 1976).

(٢٣) M. L. Hoffman, «Father Absence and Conscience Development,» *Developmental Psychology* (1971), pp. 400-406.

(٢٤) Donovan, *Education stricte ou éducation libérale.*

إلى الانقياد، وأكثر تعرضاً للاضطرابات النفسية. وعلى خلاف ذلك اتصف أبناء الذين يعتمدون الديمقراطية، بمزيد من الحرية، بأنهم عدوانيون وأقل ميلاً للإذعان، وأكثر تمرداً وأكثر رفضاً للطعام، ولكنهم كانوا أيضاً أكثر ثقة بالنفس وأكثر قدرة على التعبير وأكثر ميلاً إلى الحرية والاستقلال[٢٥].

ويلاحظ في هذا الخصوص وفي إطار أدبيات العلوم الحديثة للسلوك ندرة النظريات والآراء التي تناصر السلطة الأبوية. بعض الدراسات تناولت بالمقارنة ذكاء وإبداعية الأطفال الذين يتحدرون من أوساط فيها تسلط بذكاء وإبداع أطفال يتحدرون من أوساط اجتماعية متسامحة. وبينت هذه الدراسات بالنسبة للمجموعة الأولى أنه لا وجود للعلاقة بين أسلوب التربية ومستوى الذكاء، حيث لوحظ أن هناك مستوى ذكاء أعلى عند أطفال البيئة المتسامحة، ومع ذلك فإن هذا الاختلاف كما قدر الباحثون لا يعود إلى أهمية التسامح عند الآباء حيث تتم الإشارة إلى العوامل الوراثية وعوامل الوسط التي يمكن أن تؤثر بدرجة أكبر في مستوى الذكاء عند العائلات المتسامحة.

وفيما يتعلق بالصحة النفسية في سياقها العام فإن الاختصاصيين يعطون أهمية أكبر لخاصة الإبداع وذلك بالقياس إلى الذكاء. وهم لا يعنون بالإبداع (Créativité) مجرد القدرة على الخلق في مجال الأعمال الفنية أو إبداع قطعة موسيقية أو إبداع آلة جديدة. إنهم يعارضون بين مفهوم الإبداعية (Créativité) بمفهوم التوافقية (Conformisme)، فالإبداعية هي طريقة في التفكير مختلفة تسعى إلى اتجاهات جديدة من أجل إيجاد الحلول للمشكلات القائمة وذلك بالتعارض مع طرق التفكير العادية التي تصنف في حدود المعرفة التقليدية المتوافقة[٢٦].

وعلى هذا الأساس يقرر هؤلاء الباحثون أنه ليس بالضرورة أن يكون هناك علاقة بين الذكاء والإبداع، حيث لا تكشف اختبارات الذكاء الأساسية عن الإبداعية، وذلك لأن هذه الاختبارات لا تتجه إلى إعطاء قيمة كبيرة للتفكير المتماسك الذي يقوم على أساس الذاكرة والمنطق وذلك في مستوى البيئة العضوية. لقد أجريت دراسة حول ٤٤٩ مراهقاً، حيث أجريت عليهم اختبارات الذكاء

---

(٢٥) *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence,* sous la direction de Hanna Malewska-Peyre et Pierre Tap, psychologie d'aujourd'hui; 0768-1623 (Paris: Presses universitaires de France, 1991).

(٢٦) المصدر نفسه.

والإبداع بشكل منفصل أحدهما عن الآخر، وقد سمحت هذه الاختبارات بالتمييز بين مجموعتين مختلفتين إحداهما عالية المستوى في دائرة الإبداعية والعكس صحيح بالنسبة للمجموعة الأولى.

إن إسهام الإبداعية في حياة أكثر أهمية وأكثر غنى أمر واضح. فالشخصية الإبداعية أقدر على تحقيق الانسحاب من الحياة بدرجة أكبر ولا سيما في المستوى الانفعالي والمادي وذلك بالقياس إلى الشخصية التوافقية. هذا ويؤكد الاختصاصيون أن الشخصيات الإبداعية أقدر على إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية. في هذا السياق يمكن المقارنة بين أختين إحداهما غبية ولكنها تستطيع أن تجد زوجاً لها وذلك بتطبيق تقنيات إبداعية بينما لا تستطيع أختها الأكثر ذكاء أن تفعل ذلك لأنها تفكر بطريقة ذهنية مخالفة لما هو سائد[٢٧].

وتثبت جميع الدراسات التي أجريت في هذا الميدان أن الآباء المتسلطين يخفضون من مستوى الإبداعية عند أطفالهم. وغني عن البيان أن التناقض بين الإبداعية والتوافقية يأتي بدرجة كبيرة كنتاج للاختلاف بين منهجين تربويين هما: التسلط والتسامح.

وتشير دراسات أخرى إلى ترابط عميق وشامل بين الإبداعية والحرية الشخصية التي تنبثق عن أجواء الحرية داخل الحياة العائلية. وبالتالي فإن من يملك الروح الإبداعية يملك القدرة على أن يكون حراً إزاء بعض الصعوبات والتحديات. ويصل أحد الباحثين في هذا الصدد إلى نتيجة مفادها أن هناك مجموعة عوامل يمكنها أن تقلل من نمو الإبداعية وهي الخضوع والصلابة والرقابة واحترام التقاليد والسلطة والعمل المنظم، وتلك هي السمات التي يركز عليها الآباء المتسلطون في إطار تربيتهم لأطفالهم. وهناك دراسة تاريخية هامة تقدم سيرة قائمة من الشخصيات المتألقة التي حققت نجاحاً في إطار الفن وفي السياسة وفي العلوم، وتؤكد هذه الدراسة على أمر هام وهو مساحة الحرية التي عرفتها هذه الشخصيات في بداية الحياة العائلية، حتى لو كان ذلك مرتبطاً بالإهمال والتجاهل ولا سيما فيما يتعلق بموت أحد الوالدين. لقد أتيح لهم مجال واسع لارتكاب الأخطاء وحرية واسعة في استطلاع الحياة وفي رفضها أو قبولها على نحو داخلي[٢٨].

---

(٢٧) المصدر نفسه.

(٢٨) Donovan, *Education stricte ou éducation libérale.*

لقد أشرنا في غير موضع إلى أنه لمن الصعوبة بمكان أن نجد دراسة علمية توافق على إيجابية التسلط الأسري أو التربوي. ولكن سيمون، وهو أستاذ التربية في كلية التعليم يشكل استثناء للقاعدة، حيث قام بإجراء دراسة له حول العلاقات بين الآباء والأبناء في نهاية عام ١٩٣٠، وذلك قبل أن يمارس المحللون النفسيون تأثيرهم في مجال الصحة النفسية للطفل. وقد تناولت هذه الدراسة مسألة المقارنة بين سلوك أطفال لآباء متسلطين وسلوك أطفال لآباء سلبيين أكثر منهم متسامحين، وهنا يؤكد سيمون على أهمية السلطة، وهو يقدم لائحة هامة بالسمات والخصائص التي توجد عند كل فئة ونموذج من الأطفال المدروسين بالعلاقة مع درجة تسلط الأب. وهو في هذا السياق يعطي للأطفال الذين نشأوا بطريقة تسلطية درجة أعلى في مستوى الأدب والخضوع والاهتمام بالمدرسة والتواضع على طاولة الطعام والإحساس بالمسؤولية، فهم لا يدخنون وثيابهم نظيفة ويرتبون الأشياء في أماكنها، ولكن أطفال القائمة الأخرى كانوا أميل إلى التمرد وعدم الإحساس بالمسؤولية وعدم الاهتمام بالمدرسة وقليلي الانضباط أثناء جلوسهم على طاولة الطعام، بل كانوا كسالى وعنيدين يتحدون السلطة فكانوا يشكلون آفة الصف.

وفي إطار قائمة أخرى فإن سيمون وضع أطفال الآباء المتسلطين في قائمة من يتصف بالتهذيب والشرف والثقة والحذر ثم الألفة والخضوع والقلق. أما الآخرون فهم عدوانيون وفضوليون وعنيدون وغير مهتمين وثرثارون ومعارضون، ولكنهم يمتلكون ثقة بالنفس وينعمون بالاستقلال. فالقائمة الأولى تتضمن رأي الباحث في الصفات الجيدة على المستوى الاجتماعي، أما القائمة الثانية فهي تتضمن القيم غير المرغوبة. فأغلبية الاختلافات داخل القائمة المؤاتية كانت لصالح الآباء المتسلطين، ولكنه مع ذلك فإنه يوافق على أن الاستقلال والثقة بالنفس هي خصائص مرغوبة وهي خصائص موجودة في قائمة غير المتسلطين من الآباء، ويوافق أيضاً على أن خصائص الانغلاق والخجل والقلق هي خصائص غير مرغوبة، وأن هذه الخصائص توجد في صفوف الآباء المتسلطين. وهو في النهاية يستخلص أن مصلحة الطفل لا تكون في جانب المتسلطين جداً أو المتسامحين جداً.

في دراسة أخرى أجريت على أثر دراسة سيمون وذلك بإشراف جون أندرسون (John Anderson) تتضح التناقضات العلمية الخاصة بالمسألة. فالنتائج التي يصل إليها هذا الباحث متناقضة إلى حد كبير وذلك مع نتائج الأبحاث السابقة. ومع ذلك فإن دراسة أندرسون تبدو في غاية الأهمية والخصوصية، وذلك لأن أندرسون يعمل أيضاً إلى جانب سيمون في معهد

المعلمين (Teacher College) التابع لجامعة كولومبيا (Columbia)، ولذلك فإن أندرسون يتابع أبحاثه على ضوء النتائج التي وصل إليها سيمون، ومع أن أندرسون يعترف بفضل سيمون فإنه يعارضه وذلك عندما يستخلص ما يلي: ان الصبيان الذين عرفوا بمشاكساتهم وعنادهم وعدم استقرارهم على المستوى العاطفي، والذين لا يهتمون بشيء ويميلون إلى العدوانية ينتمون إلى آباء متسلطين نسبياً، وعلى خلاف ذلك فإن الصبيان الذين يتصفون بالتعاون والاستقرار العاطفي، والذين يميلون إلى الخضوع ويظهرون عموماً سلوكاً مناسباً ومتوافقاً على المستوى الاجتماعي هم أبناء المتسامحين عموماً[٢٩].

وبالمقارنة فإن سيمون يجد أن أبناء المتسلطين مطواعون، مهتمون بالمدرسة، جديرون بالثقة وإحساسهم عال بالمسؤولية. وعلى خلاف ذلك فإن أندرسون يجدهم متمردين وغير مستقرين عاطفياً، وهذا يجعلنا في موقع الدهشة وذلك لأنه لا يوجد اتفاق في الخلافات العلمية حول تأثير دور الآباء في سلوك الأطفال.

إن الجانب الذي يثير الجدل بدرجة أكبر في مجال السلوك عند الشباب وذلك في المستوى العلمي يتمركز حول مسألة العدوانية وذلك في إطار علاقتها بالتسامح والتسلط التربويين. ومن المؤكد أيضاً أن كثيراً من الظاهرات السلوكية الخاصة بتمردات الشباب مثل التحديات والاعتراضات ومظاهر السلوك الهمجية والتخريبية هي مظاهر تأتي عن طريق العنف والتسلط في إطار العائلة. ومن هذا المنطلق يمكن القول ان العصيان والتمرد هما ظاهرتا العنف.

ولابد من الإشارة في هذا الصدد إلى ما يمتلكه علماء النفس من آراء أكثر اعتدالاً عن ظاهرة العنف عند الشباب. وفي هذا الصدد يعلن أحدهم: «يميل الآباء إلى أن لا يروا في العنف غير القيم السلبية»، علماً بأن العنف من الزاوية النفسية يعد سمة ضرورية. ويقول آخر «من غير العنف لا يمكن للفرد أن يواجه المحيط الذي يوجد فيه، ولا يمكن الاستمرار في الحياة، ومن هذا المنطلق يجب على الفرد أن يكون عنيفاً إلى حد ما لكي يكفل لنفسه مكاناً في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، وأن يواجه عنصر المنافسة في داخلها. فالنزعة العدوانية ضرورية من أجل النمو والحياة، وهنا يمكن القول ان العنف يكمن خلف كل المظاهر الحياتية البناءة وهو في أصل هذه المشروعات الإنسانية التي تحققت تحت تأثير الاندفاعات

---

(٢٩) Anderson, «Dynamic of Development: Systems in Progress».

العنيفة. فالأطفال لا يستطيعون الانفصال تدريجياً عن آبائهم إلا عن طريق توظيف الطاقة العدوانية لديهم سواء أكان ذلك من أجل الاستقلال أم من أجل معارضة الأبوين».

يتفق أغلبية العلماء على أن العدوانية عند الأطفال ذات منشأ فطري. وهي موجودة منذ لحظة الولادة فيما يطلق عليه علماء النفس منطقة الهو (Le ça)، ويمكن لهذه الطاقة العدوانية أن تنشأ وفقاً لمبدأ الوراثة أو لمبدأ التأثيرات البيئية أو بتأثير الاتجاهات الوالدية، ولكن هذه العوامل جميعها ليست هي المسؤولة عن هذه الطاقة العدوانية. فالمولود الصغير يبدأ باستخدام هذه الطاقة منذ اللحظة الأولى لميلاده، ويشار في هذا السياق إلى أن بكاء الطفل في مراحل حياته الأولى هو تعبير فعلي عن هذه الطاقة العدوانية لديه. ويرد ذلك في وصف أحد علماء النفس بقوله: «إذا كانت العدوانية تنشأ عن عملية التنشئة الاجتماعية فإن ذلك يحدث وفقاً لمبدأ الصدفة بدرجة أكبر. فالعدوانية تنشأ بالدرجة الأولى كنتائج لعملية كبت لا تنفصل أبداً عن عملية النمو الطبيعي عند الفرد. فالعدوانية التي تظهر في صورة الغضب أو الألم يمكن أن تكون تعبيراً عن عملية كبت وذلك لأن هذه العدوانية تسعى لتحقق هدف لا يستطيعه الفرد بمفرده. فالطفل المحروم يبكي ويتألم، وذلك لأنه يعلم أن هذا السلوك يساعده في الوصول إلى مآربه وتحقيق حاجاته، وهو يعلم أنه يستطيع أن يستخدم هذه العدوانية الغاضبة في تحقيق ما يرفض له من طلبات. ويدرك الطفل جيداً أن عدوانيته تسبب الإزعاج للآخرين وأن ذلك يدفعهم للاستجابة إلى طلباته. وباختصار يتعلم الطفل أن يفجر أفعاله العدوانية لتحقيق طلباته وإشباع رغباته»[٣٠].

ويكمن سر العدوانية في عملية السيطرة وبالتالي فإن ضبط العدوانية عند الطفل يتطلب عملية تنشئة اجتماعية عند الطفل. ولكن ما الطريقة الأمثل التي يمكن للآباء اعتمادها للسيطرة على نزعات الأطفال العدوانية وضبطها؟ وهذا هو السؤال الذي يطرح نفسه بقوة.

يعترف أحد الاختصاصيين بأن أطفال أبناء الأسر المتسامحة أكثر ميلاً إلى إظهار العدوانية في سلوكهم وذلك بالقياس إلى الأطفال الذين يتحدرون من أسر متسلطة تربوياً. ولكن علماء النفس ينظرون إلى هذه العدوانية بوصفها عدوانية

---

(٣٠) Jacques van Rillaer, *L'Agressivité humaine*, 2ème éd. (Bruxelles: Dessart and Mardaga, 1988).

سوية وصحية. ولكنهم مع ذلك يذهبون جميعاً إلى الاعتقاد بأن العدوانية التي تقود الأطفال إلى الانحراف هي هذه التي تنشأ بين صفوف الأطفال الذين ينتمون إلى أسر متسلطة بالدرجة الأولى. وتشير إحدى الدراسات التي أجريت على أطفال مشكلين وهم الأطفال الذين سجنوا أكثر من مرة إلى أن الأكثرية الساحقة من هؤلاء الأطفال هم هؤلاء الذين تربوا وعاشوا في أحضان أسر متسلطة.

وفي هذا الخصوص يمكن الإشارة إلى كتاب عالمي النفس في مدرسة هارفاد، شيلدون (Sheldon) واليانور (Eleanor) حول الانحرافات الشبابية حيث يقول المؤلفان بصدد العدوانية واتجاهات الآباء التسلطية والتسامحية: «ترتبط عمليات النمو، وعلى نحو واسع، مع مسألة توجيه الطفل على أسس تسلطية تحيط به، ويجب على هؤلاء الذين يعنون بالأطفال أن يدركوا جيداً أهمية التوجيه، وأن يكونوا على وعي أيضاً بمخاطر القسر في عملية التوجيه، وأن يدركوا أيضاً أن الحرية النسبية والحاجة إلى التوجيه في الوقت نفسه مسألة جوهرية ضرورية من أجل نضج الطفل وتكامله. فالتوازن الحق يكون في تقدير الذات التي تشكل عملية ضرورية من أجل الصحة النفسية. فالسلطة الأبوية التي لا تمتلك عنصر الذكاء تمنع غالباً الفرد من الوصول إلى تحقيق التوازن الفعال. فالانحرافات المرضية يمكنها أن تأتي عن طريق إحساس مدمر بالدونية ويمكن أن تنبع من عملية تبخيس مفرطة للذات، وذلك إزاء مشكلات الحياة اليومية، كما يمكن لذلك أن يصدر عن وضعية التسلط التي تؤدي بدورها إلى عنف جارح تجاه الآخرين من الأقران أو المرؤوسين. وبالتالي فإن ردود الفعل السريعة المفرطة ضد سلطة مفرطة يمكن أن تؤدي أيضاً إلى حالة تمرد مزمن وإلى نفور وخصام دائمين مع أشكال السلطة كافة»[٣١].

يتفق متخصصو السلوك على الاعتراف بأن الشدة وسيلة غير مجدية في ضبط العدوانية. فالعقاب وبخاصة العقاب الجسدي هو دائماً السلوك الذي يلجأ إليه الآباء المتسلطون. ففي إحدى الدراسات الواسعة التي أجراها كل من سيرز (Robert Sears) وماكوبي (Eleanor Maccoby) وليفين (Harry Levin) حول النماذج التربوية عند الأطفال (Patterns of child rearing)، وهي دراسة أجريت في مقاطعة بوسطن للبحث عن تأثير العقاب في ضبط العدوانية، تبين لهم أن إحدى النتائج الأساسية للعقاب الجسدي هي الحصار والقلق والخوف. وباختصار

---

(٣١) نقلاً عن: Donovan, *Education stricte ou éducation libérale.*

فإن العدوانية نفسها والشعور الذي يرافقها يكفيان بحد ذاتهما إلى ولادة القلق. فالعقاب قد يؤدي إلى ضبط بعض حالات العنف، ولكن العدوانية لا تلبث أن تنفجر بقوة هائلة لاحقاً. فالآباء الذين يعاقبون أطفالهم، ولا سيما هؤلاء الذين يلجأون إلى العقاب الجسدي، يقدمون نموذجاً حياً للعدوانية في الوقت الذي يحاولون فيه تعليم الطفل ألا يكون عدوانياً، والطفل المعني يحاكي والديه ويأخذ منهما دروس العدوانية وفقاً لهذه الطريقة[٣٢].

العقاب يعزز العنف وهذه هي النتيجة التي تؤكدها دراسات عديدة في هذا المجال، وبينت أن العدوانية الزائدة ترتبط إلى حد كبير بدرجة العقاب الصارم وبخاصة عند الصبيان. وتشير الدلائل إلى أن الفتيات اللواتي تعرضن للعقاب الشديد أصبحن سلبيات على نحو كلي وهن يظهرن قليلاً من المشاعر وقليلاً من الميل إلى العدوانية.

وتتوافق الدراسة التي أجريت في بوسطن مع هذه التي أجرتها وستشيستر (Westchester) والتي خرجت بنتيجة مفادها أن الآباء الأمريكيين من الطبقة الوسطى كانوا بعامة غير متسامحين في التربية. وتشير الأبحاث الجارية في هذا المجال إلى أن غالبية الآباء يحتلون المكان الوسط في مقياس التربية المتدرج من أقصى الشدة إلى أقصى التسامح. وفيما يتعلق بالعدوانية كشفت الدراسة عن أن غالبية أفراد العينة المدروسة والبالغة ٣٧٩ أماً، يأخذن مكاناً خارج سلم التربية المتسامحة الخاص بمقياس التسامح المعتمد في الدراسة.

وهناك عدد كبير من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة قوية بين الآباء المتسلطين والعدوانية عند الأطفال، وتبدى ذلك في الدراسة التي أجراها عالم النفس شيلدون (Sheldon) وهي دراسة مقارنة بين خمسمائة جانح يوجدون في مؤسسات إصلاحية وعدد مساو من الشباب غير الجانحين الذين يعيشون في الأحياء السكنية نفسها. وفي ما يلي خلاصة هذه الدراسة: كلما قل مستوى استخدام العقوبات الجسدية، في مرحلة الطفولة، فإن الفرد يبدي قدرة أكبر على مواجهة السلوك الانحرافي والابتعاد عنه. وفيما يلي صورة أخرى لنتائج دراسة أجريت في إحدى مدارس المعلمين: توجد علاقة ترابط عالية بين السلوك الأبوي الصارم وبين درجة سلوك التلميذ العدواني. وتعلق دراسة أخرى في هذا المبدأ على أن التسامح التربوي في تربية الطفل يساعد على وقاية الطفل من آثار الانفجارات

---

(٣٢) المصدر نفسه.

العاطفية والعدوانية والابتعاد عن أشكال السلوك غير الاجتماعية. ويمكن الإشارة في النهاية إلى دراسات عديدة أجريت في هذا المبدأ انتهت إلى أن آباء المراهقين العدوانيين يستخدمون العنف بدرجة أكبر من آباء الأطفال غير العدوانيين.

من الجوانب الهامة لمسألة التسلط والتسامح في التربية، والتي تمثل أهمية خاصة بالنسبة إلى علماء النفس، ما ينجم عن هذه المسألة من آثار تتعلق بإحساسي التفوق والدونية عند الأطفال، فالتحليل النفسي ينظر إلى عقدة النقص أو مركب الدونية بوصفها ظاهرة خطيرة. فالعصابيون الذين أخضعوا للعلاج النفسي هم بالدرجة الأولى هؤلاء الذين يعانون مركب النقص، وهم ضحايا الإحساس بالدونية، وهو الإحساس الذي غالباً ما يمنع المريض النفسي من مواجهة الواقع وتجربة الحياة. فالطفل الذي يعاني عقدة النقص هو ذلك الذي يشعر بأنه أصغر وأقل شأناً من الآخرين الذين يحيطون به، فالطفل يشعر بدونيته من خلال إحساسه بتبعيته وعدم قدرته الجسدية المطلوبة لأداء بعض الأعمال، وهو متلهف دائماً لأن يصبح كبيراً وقادراً على القيام بأشياء عديدة، وذلك كله ليسقط مشاعر إحساسه بالدونية.

فسلطة الأبوين تعمل إما على تعزيز إحساس الطفل بدونيته أو خفض هذا الإحساس إلى حدوده الدنيا. وبالتالي فإن استخدام القسر والإكراه ينمي إحساس الدونية عند الأطفال، ومن يبقى في حالة إحساس بالدونية يتحول إلى مواطن بالغ الهامشية والتبعية، ومن المؤكد أنه لن يكون سعيداً في حياته أو سليماً على المستوى الذهني[٣٣].

فالإحساس بالدونية ينطوي بدوره على مشاعر القهر والحصر والخوف، وبالتالي فإن أكثرية علماء النفس تعطي أهمية إلى هذه العوامل وذلك بالعلاقة مع الأضرار الكبيرة التي يمكن أن تنعكس على الصحة النفسية للطفل والتي تبدو في صورة خضوع مطلق. فالتسلط الأبوي يؤدي إلى ولادة الإحساس بالخوف والقلق. هذا ويؤكد علماء النفس بأن الأطفال الذين يعاملون بقسوة وشدة يعانون الخوف والخجل والانطوائية وهي أحاسيس مدمرة كلياً للشخصية، فالطريقة العدوانية والتسلطية تؤدي وبسهولة بالغة إلى ميلاد مشاعر الدونية والتي تؤدي بدورها إلى الإخفاق والفشل.

---

(٣٣) محمد عبد الحميد زيدان، «بعض سمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية وعلاقتها برعاية الوالدين،» (أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية، ١٩٨٣).

يرسم لنا سيمون (P. Symond) في دراسة له حول العلاقة بين الآباء والأطفال قائمة بالسمات الخاصة بالآباء المتسلطين. فالآباء المتسلطون يؤكدون أهمية الخضوع المطلق لأبنائهم، ويوجهون النقد الدائم لأطفالهم، ويعاقبونهم دون توقف ويزعجونهم باستمرار، وهم بصورة عامة قلقون جداً، يعملون على حماية أطفالهم من كل أذى. وتتضمن هذه القائمة بعض السمات التي تبدو إيجابية إلى حد ما وهي اهتمام الآباء المعنيين بالوضع الدراسي لأطفالهم، واهتمامهم أيضاً بالجوانب الاجتماعية والتربوية. ويتجلى ذلك في اهتمامهم بتغذية الطفل ومظهره الخارجي، ومن ثم عناية هؤلاء الآباء بالتركيز على الجوانب المثالية الروحية لحياة أطفالهم.

وتبين دراسات عديدة إفراط الآباء المتسلطين وتشددهم في فرض أنفسهم كنماذج تربوية لأبنائهم، فالأب المتسلط غالباً ما يعمل على رفع سوية أبنائه الأخلاقية إلى أعلى مستوى ممكن مثل: الإخلاص والصدق والسمات الأخلاقية الأخرى، التي يعتقد الآباء أنهم يتسمون بها. وقلما يحدث أن يعترف الآباء بأخطائهم أو بما سبق لهم أن ارتكبوه من حماقات في سيرة حياتهم. فالاحترام المتبادل بين الآباء والأبناء ضروري من أجل إيجاد علاقات إنسانية خلاقة. فعلاقة التسلط التي يمارسها الآباء قد تعود إلى رغبة غريزية قوامها الميل إلى السيطرة على الأضعف، ولكن أكثر علماء النفس يرجعون نزعة التسلط هذه إلى ردود فعل الآباء إزاء إحباطات شديدة تعرضوا لها في مراحل طفولتهم. فالسيطرة على الأطفال يمكن أن تشكل بالنسبة إلى الآباء صمام الأمان بالنسبة لعدوانيتهم المكبوتة. فالإفراط في استخدام السلطة الأبوية، أو المبالغة في الصرامة من قبل المعلم، عملية يتم من خلالها تغطية وحجب الحاجات الانفعالية الخاصة بالمعلمين والآباء على حد سواء. ولا يسع الطفل، من جانبه، غير الخضوع الأعمى أو التمرد، وفي كلا الحالتين فإن ذلك لا يؤدي إلى تعزيز عملية النمو الطبيعية نحو النضج الانفعالي[٣٤].

إنه لمن الصعوبة بمكان أن نقدم وصفاً دقيقاً للأب المتسامح، حيث يمكن التمييز بين الأب المتسامح والأب الذي يترك لولده ليفعل ما يشاء. وبالتالي فإن أسلوب «الترك» يقابل بإدانة الجميع، ولكن يصعب علينا في بداية الأمر التمييز بين الأب الذي يترك لطفله حرية الفعل وهذا الذي ينكر عليه كل ما يفعل. وهنا

---

(٣٤) المصدر نفسه.

من الصعب تحديد ما إذا كان الأب متسامحاً أو مهملاً. ولكن يمكن التمييز بين الأمرين بالقول بأن التسامح عملية عقلية وأن «الترك» عملية عاطفية، أو القول بأن التسامحية موقف إيجابي والقول ان الإهمال عملية سلبية.

فالاتجاه الإيجابي للتسامح يكمن في ترك الطفل يتخذ قراراته الخاصة في إطار ما هو ممكن، وذلك مع المشاركة في توجيهه نحو اتخاذ القرارات الموافقة لضرورات الحياة الاجتماعية التي تحيط به. ومن أجل أن يصل الطفل إلى حل المشكلات التي تواجهه داخل المجتمع عليه أن يجرب ذلك. وعلى الآباء المتسامحين أن يمنحوه فرصة اكتساب هذه التجربة. والطفل يحتاج على الرغم من الحرية الكبيرة الممنوحة له إلى الدعم والتشجيع كما يعتقد المتخصصون في هذا الميدان.

وفيما يتعلق بطريقة التسامح، أو إلى أي حد يجب أن يكون التسامح، فإن المتخصصين لا يقدمون لنا حتى الآن رؤية واضحة. ومع ذلك فإن عدداً كبيراً منهم ما زال يعلق أملاً كبيراً بالعودة إلى زمن المربين التقدميين والمتطرفين والذين يؤكدون على أن التسامح هو الغياب الكامل لكل أشكال القهر والنظام.

ومن هذا المنطلق كتب رودولف دريكيرس (Rudolph Dreikurs) بأنه في الأزمنة الماضية يوجد اتفاق على أهمية الجزاء والعقاب كمنهج أصيل لتربية الطفل وإعداده. ولم يكن لأي من الآباء أن يتجاوز ذلك في قرارات نفسه، ومع ذلك فنحن اليوم نرتكب أخطاء هذه الأنظمة القديمة على نحو واسع. الجميع فاسد اليوم وذلك لأن كل فرد هو نتاج تعسفي للسلطة الأبوية، ويضاف إلى ذلك كله أن «هناك سلسلة من المعايير التأديبية وهي معايير أثبت بطلانها منذ زمن بعيد، وهي مع ذلك تطبق حتى في مستوى الأمور البسيطة ولا يغيب عن البال أن هذه المعايير تشكل أدوات الآباء في الإحساس بفوقيتهم إزاء أطفالهم»[٣٥].

هذه هي وجهات النظر المتطرفة ومع ذلك فإن أكثرية الباحثين يعترفون بأن الإكراه ضروري في بعض المجالات. وهم بالتالي يؤكدون بأنه يجب على الطفل أن يشعر بالعواقب الطبيعية لأفعاله الجيدة أو السيئة. ومع ذلك فإنهم لا ينصحون بتوظيف هذا المنهاج، إذ لا يجب علينا، على سبيل المثال، ألا نترك الطفل الصغير يتجاوز الشارع وهو يغص بالسيارات وذلك من أجل أن يتعلم تجاوز الشارع. وهم بالتالي يؤكدون أهمية التأديب وجوهريته في عمليات التنشئة الاجتماعية، ولكنهم يعتقدون أن الآباء المتسلطين لا يستطيعون أن يدركوا المغزى الحقيقي لكلمة

(٣٥) *La Socialisation de l'enfance à l'adolescence.*

تأديب أو نظام كما يجب، والذي يعني تحقيق النمو المتكامل للطفل. فالقاموس يعطي هذه الكلمة دلالات متعددة جداً. وغالباً ما تعني هذه الكلمة بالنسبة للآباء المتسلطين ممارسة العقوبة من قبل الذي يمتلك السلطة أو القصاص ضد الإهانة وبخاصة هذه التي تنجم عن تابع أدنى. أما هذه الكلمة فتعني بالنسبة للمربين: إعداد الفرد بالتثقيف والتجربة والتعليم.

فالغاية من التأديب، من وجهة نظر علمية، هي العمل على تعلم ضبط الذات. وبالتالي فإن ذلك يتضمن نموذجاً من السلوك المتوافق اجتماعياً، ولكنه مع ذلك لا يتضمن خضوعاً ودونية في كافة مجالات التفكير والنشاط. والغاية من ذلك كله الانتقال بالطفل من حالة رقابة وضبط خارجي إلى حالة ضبط ذاتية. ومن هذا المنطلق فإن التأديب هنا بعيد جداً عن معاني العقوبات التي تسم سلوك الآباء المتسلطين. وذلك كله يعني أن التأديب هنا يرتبط بأهداف وغايات نمو الطفل بدرجة أكبر من سلوكه الآني.

ويعتقد علماء النفس أنه لا يمكن تنشئة الطفل إلا إذا كانت لديه رغبة ذاتية في تحقيق ذلك. وهذا ما يشير إليه أحد علماء النفس بقوله «عندما ينجح أحد الآباء في تحقيق هذه الغاية فإن الطفل يتجه إلى مجالات النشاط التي تتسم بالنضج والإحساس بالمسؤولية، فالطفل يدرك بأن سعادته الشخصية مرهونة برغبته في أداء ما هو منتظر منه وبالتالي فإن أفعاله تأخذ لاحقاً طابعاً عفوياً»[٣٦].

عندما نقارن بين النظريات التربوية الحديثة، الخاصة بالسلوك، بهذه التي مضى على ظهورها أربعون عاماً، يمكن لنا أن نلاحظ بعض التناقضات، وذلك فيما يخص واحداً من أهم جوانب سلوك الطفل وهو السلوك الخاص بنمو الاستقلالية لديه. ويلاحظ في هذا السياق أن مدرسة واطسون (١٩٢٠) تؤكد على أن التسلط الأبوي في بعض المجالات مثل التغذية في أوقات محددة والفطام وتعلم النظافة، وترك بعض العادات بالقوة، يعزز الاستقلال عند الطفل. ولكن وجهة النظر الحديثة معارضة لهذه تماماً وهي تؤكد على أهمية التسامح حتى في هذه المجالات بوصفه الطريقة الأفضل لنمو الطفل وحصوله على استقلاله.

ويمكن تفسير هذه التناقضات النظرية الخاصة بالمسألة من جانبين مختلفين. فالسلوكيون يعتقدون بأهمية استخدام القوة وأفضلية ذلك بالنسبة لعملية الاستقلال الذاتي للطفل، ويرون أنه من الأفضل ألا يعتمد الطفل على أمه، وألا يترك بالمقابل

---

(٣٦) المصدر نفسه.

لرغبة الأم في تملك الطفل. وهنا نجد منطلق انتقادات واطسون إزاء العاطفة الأمومية.

باختصار يجب أن ندفع الطفل خارج عشه لكي يفرد جناحيه ويطير. هذا من جهة، ومن جهة ثانية يمكن الإشارة إلى الرأي الآخر الذي يؤكد بأن عملية الاستقلال يجب أن تقوم على أساس الإحساس بالأمن والتحرر من القلق والكبت والإحباط، وهي نتائج غالباً ما تكون لعملية الإفراط في استخدام السلطة الأبوية. فالطفل وفقاً لهذا الاتجاه يجب أن يحلق بجناحيه، ولكن مع ذلك فإن حياته يجب أن تتمحور حول العش الذي انطلق منه، ومع ذلك لا يمكن للطفل أن يمتلك استقلاله ما لم يمتلك القوة على اتخاذ قراراته الخاصة بشكل مسبق، وهذا لا يمكن أن يتحقق أبداً إذا كانت عملية اتخاذ القرار محاطة، وذلك طوال السنوات الأولى من العمر، بالسلطة الأبوية وسلطة الراشدين.

ومع ذلك فإن التباين بين النظريتين هو تباين تتداخل فيه الحدود، وهنا يمكن القول بأن الغالب على هذه النظريات الميل إلى تحقيق درجة أكبر من التسامح غير المعهود في الممارسة التربوية الأكثر شيوعاً. كيف يمكن للمرء أن يكون متسامحاً؟ وإلى أي حد؟ هذا هو السؤال الجوهري الذي يشغل الآباء.

إذن ما نوع الطفل المرغوب؟ هذا السؤال يشكل منطلقاً للصراع في إطار الثقافة الغربية المعاصرة، وفي داخل نفوس الآباء في المجتمعات الغربية بعامة. وعندما نسأل أماً أمريكية: أي نوع من الأطفال ترغبين؟ فهي تجيب غالباً بأنها تريد طفلاً سليماً، نظيفاً، مهذباً ومطيعاً وحراً ومستقلاً وسعيداً. ولكن دائماً هناك التأكيد على أهمية خضوع الطفل، وذلك يعني أن الطفل المطيع لن يكون حراً أو مستقلاً. فهناك جانب يصعب تفسيره في المفهوم الغربي للتربية حيث يراد دائماً تربية الأطفال على مبدأ الطاعة، ومع ذلك فنحن نريد لهم أن يصيروا راشدين مستقلين. ونحن لا نستطيع أن نحصل على الغايتين: الطاعة والاستقلال في آن واحد[٣٧]. فعلى الوالدين أن يقررا الهدف الأكثر أهمية لعملية التربية وهذا الذي يجب بذل الجهود من أجل تحقيقه.

---

(٣٧) Donovan, *Education stricte ou éducation libérale.*

الفصل الثالث

الآثار التربوية والنفسية لمجازفات التسلط التربوي

«الاستبداد في أصل تخلف الشرق».
عبد الرحمن الكواكبي

استعرضنا في الفصل السابق معطيات الدراسات والأبحاث الميدانية والأنثروبولوجية التي أجريت حول ظاهرتي التسلط والتسامح التربويين، وسننطلق في هذا الفصل من هذه المعطيات بوصفها مقدمة منهجية يمكن الانطلاق منها لاستجواب آفاق التسلط التربوي ورصد نتائجه في مجال الحياة التربوية. لقد بينت الأبحاث السابقة أن التسلط الذي يتم في قلب المؤسسات التربوية، في المدرسة والعائلة، يدفع بالأطفال والناشئة إلى حالة اغترابية تتميز بطابع الشمول والعمق. فالإكراه والتسلط في العمل التربوي، يؤديان إلى توليد مشاعر البغض، والضغينة، والجمود، والكراهية، والتصلب، والخجل، والقلق، والخوف، والإثم، ومشاعر الدونية والنقص، وفقدان الثقة بالنفس، وعقدة الإحساس بالذنب والإهمال. وهذه المشاعر والعقد التي تتولد بتأثير تربية التسلط تشكل جوهر وعمق الوضعية الاغترابية عند الأطفال والتلاميذ وأفراد المجتمع بصورة عامة.

كما سبقت الإشارة في غير موقع، يقوم التسلط التربوي على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام قوة السلطة، في تنشئة الأطفال وتربيتهم؛ وينطلق التسلط التربوي بصوره المختلفة من مبدأ العلاقات العمودية، التي تسود في إطار الأسرة أو المجتمع والحياة السياسية بصورة عامة، وتأخذ هذه العلاقات طابع الإكراه والقوة، وتتجلى في صور العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية، هذا

ويأخذ التسلط طابع الممارسات القمعية والإرهابية والعدوانية وغير ذلك من الممارسات التسلطية.

وينطلق السلوك التسلطي من واقع يتمثل في التباين الكبير في القوة والمقدرة بين المربي والأطفال، في مختلف المستويات العقلية والنفسية والجسدية. وهذا من شأنه أن يعطي للطرف الأقوى دائماً القدرة على ممارسة السلطة، والتأثير في الطرف الأضعف، الذي يتمثل في الأطفال والناشئة والتلاميذ.

لقد سبق لدوركهايم أن وصف في كتابه **التربية والمجتمع** هذه العلاقة بين سلطة الراشد وضعف الأطفال بالعلاقة السحرية أو المغناطيسية حيث تكون فيها وضعية المتعلم شبيهة بوضعية المنوِّم المغناطيسي.

فالتسلط يأخذ طابع العنف بأشكاله المختلفة الرمزية والنفسية والمادية، ويتأسس على حواجز نفسية وتربوية كبيرة تقوم بين أطراف العملية التربوية في الأسرة والمدرسة؛ حيث لا يسمح للأطفال في المدرسة أو الأسرة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم[١]. ويمكن التمييز في هذا السياق بين مجموعتين من الفعاليات أو العقوبات التي يتأسس عليها التسلط التربوي، وهما:

ـ أساليب القمع النفسي مثل: الازدراء والاحتقار والامتهان والسخرية والتهكم والتبخيس وأحكام الدونية والتخويف والحرمان.

ـ أساليب العقاب البدني والفيزيائي مثل: الضرب بأشكاله المختلفة وبأدواته المتنوعة والحرمان والسجن والمنع[٢].

وفيما يتعلق بطابع القيم والمفاهيم السائدة في أجواء الأسر المتسلطة، تبرز قيم: العنف والإكراه والقسر والخضوع، والعلاقات العمودية، وغياب قيم المودة والتفاهم والحوار والمحبة، وعلاقات التجافي القائمة على مبادئ التباين بين أطراف هذه العلاقة. فالعلاقات القائمة في بيئة التسلط هي علاقات قوامها مركب العلاقة بين الكبير والصغير، بين القوي والضعيف، بين السيد والمسود، بين الغالب والمغلوب، بين الآمر والمأمور، وذلك كله دون وجود حدود وسطى لطبيعة التطرف في هذه العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة[٣].

---

(١) أحمد محمد مبارك الكندي، **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة** (العين: مكتبة الفلاح، ١٩٩٢).

(٢) المصدر نفسه.

(٣) انظر: حليم بركات، **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤).

وغالباً ما تسود في هذه الأوساط التربوية المتسلطة العلاقات التي تفتقر إلى الحب والحنان، والدعم النفسي والتفاهم، والحوار بين المعلمين والمتعلمين، وبين الآباء والأبناء؛ فمناخ التسلط يتميز بهيمنة التنافر العاطفي وأساليب التعنيف وانفعالات الغضب والعدوان ونزعة القوة والقهر، حيث يفرض الآباء على الأبناء أنماط سلوكهم وأنماط تفكيرهم[٤].

وغالباً ما تعتمد العقوبات النفسية التي يكون أثرها أكثر خطراً من آثار العقوبة الجسدية في التأثير في شخصية الطفل وهدمها. ومن الأساليب النفسية المعتمدة في تربية التسلط أساليب التحقير والازدراء والتوبيخ، فبعض الآباء والأمهات يبحثون عن أخطاء الطفل ويبدون ملاحظات نقدية هدامة لسلوكه، مما يفقد الطفل ثقته بذاته، ويجعله متردداً في أي عمل يقدم عليه خوفاً من حرمانه من رضا الكبار وحبهم. ويعامل بعض الآباء أطفالهم بروح القسوة والتعسف ظناً منهم أن هذه القسوة تصلح من شأنهم وحالهم، وهم لا يعرفون بأن ذلك يفقد الطفل تدريجياً أهم مقومات تكامله النفسي ونموه الانفعالي والعقلي[٥].

شروط إعادة إنتاج التسلط

غالباً ما ينتمي الآباء المتسلطون إلى بيئة تربوية متسلطة وإلى أسر متسلطة تمارس العنف والإكراه في العملية التربوية. وهم تحت تأثير هذه التربية مشبعون إلى حد الثمالة بقيم التسلط وممارساته ومفاهيمه وقيمه، ولذلك فإن هذه الممارسات تنبع وتتدفق عفوياً من دواخلهم[٦]. فالجانب اللاشعوري مشبع بالميول العدوانية النازعة إلى ممارسة التسلط والإكراه. وهذا يعني أن العنف والتسلط والإكراه الذي يعيدون إنتاجه هو جانب أصيل من جوانب شخصيتهم ووجودهم وانتمائهم. لقد تكونت شخصيات الآباء الذين يمارسون العنف على الأغلب وتبلورت في مناخ العنف والإكراه والتصلب، والإناء كما يقول المثل الشعبي ينضح بما فيه وفاقد الشيء لا يعطيه. فالخبرات التربوية القاسية التي عاشها الآباء في طفولتهم تشكل

---

(٤) **الصحة النفسية للطفل ودور المدرسة في حمايتها**، تأليف مجموعة من المؤلفين؛ تعريب عبد الله المجيدل (دمشق: دار معد، ١٩٩٦).

(٥) جمال حسين الألوسي، **مشكلات الطفل في المرحلة الابتدائية: أسبابها وطرق علاجها** (بغداد: جامعة البصرة، ١٩٧٩).

(٦) جان كلود فيلو، **اللاشعور: بحث في خفايا النفس الإنسانية** = *L'Inconscient*، ترجمة علي وطفة (دمشق: دار معد، ١٩٩٦).

منطلق الممارسات التربوية الجلفاء في مرحلة الرشد والرجولة والكهولة.

تشير الدراسات النفسية والاجتماعية إلى أن الإنسان الذي يعيش في أجواء القهر الاجتماعي، في مجال العمل، وفي مجال الحياة اليومية، يشحن بطاقة انفعالية تنفجر، في أغلب الأحيان، ضد من هم أكثر ضعفاً وأقل حولاً وقوة، وغالباً ما يكون الأطفال والأبناء وأحياناً الزوجات ضحايا هذه الانفجارات العصبية التي تأخذ مسار التفريغ السيكولوجي المحتم، والذي بموجبه يمكن للمشحون السيكولوجي أن يجد مكاناً له خارج النفس الإنسانية المكبوتة. ولذلك فإن درجة القهر التربوي التي يعانيها الأطفال، قد تعود وبدرجة كبيرة إلى ظروف القهر الاجتماعي السائدة في المجتمع. فالموظف المغلوب على أمره في دائرة العمل الذي يتعرض لتجريح رب العمل وغضبه وعقابه يستشيط غضباً في منزله لأقل هفوة أو حركة تظهر من قبل أبنائه، وينزل فيهم العقاب دون أن يدري أن انفجاراته هذه وعقابه هما نتاجان لحالة قهر مشحونة خارج المنزل[7].

وتشير دراسات متعددة إلى أن الآباء الذين يعانون عقد النقص ومركبات الدونية يعوضون بعضاً من معاناتهم الوجودية هذه في إنزال العقاب على أبنائهم وأطفالهم وزوجاتهم. وينسحب هذا الأمر على منظومة الاضطرابات النفسية التي يعانيها الكبار والتي تتحول إلى لعنة إرهاب تربوية تقض مضاجع الصغار وأمنهم وتحولهم إلى أشلاء إنسانية متشظية.

هذا وتشير بعض الدراسات إلى أن الآباء الذي يعانون اضطرابات نفسية هم غالباً هؤلاء الذين يمارسون الطغيان والاستبداد، وهم يسقطون على أطفالهم كل مشاعر بؤسهم وشقائهم وأحاسيس دونيتهم[8]. وتنسحب هذه الحالة على وضعية الأمهات المطلقات اللواتي يستخدمن السلطة لتعزيز إحساسهن بالوجود، فهن عاطفيات إلى حد التملك، حيث يرفضن أن يمنحن أطفالهن أي استقلال، أو يمنعنهم من المشاركة في أي مبادرة مهما يكن أمرها. وفي كل الأحول فإن مثل هؤلاء الأمهات يعانين من اضطرابات نفسية حادة ولا سيما فيما يتعلق بنضجهن العاطفي.

---

(٧) بوعلي ياسين، **الثالوث المحرم: دراسة في الدين والجنس والصراع الطبقي**، ط ٦ (بيروت: دار الكنوز الأدبية، ١٩٩٦)، ص ٩٣ ـ ١٠٣.

(٨) محمد عبد الحميد زيدان، «بعض سمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية وعلاقتها برعاية الوالدين،» (أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية، ١٩٨٣).

وتنطلق التربية المتسلطة من خلفيات ثقافية تتمثل في مبادئ تربوية أبوية المنشأ تقليدية الاتجاه ومنها: ان الطفل الصغير صفحة بيضاء، وان التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، وان الطفل راشد صغير له ما للكبير من قدرات وبخاصة على المستوى الأخلاقي، وان الطفل ينطوي على نزعة شريرة يجب أن تستأصل بالعقاب والإكراه، وذلك كله يبرر استخدام العقاب ضده في كل شاردة وواردة. وباختصار تفتقر الأجواء التربوية التسلطية إلى العلاقات الإنسانية الدافئة والحانية، وتوجد بين أفراد هذه الأسر حواجز نفسية واجتماعية وأخلاقية تدفع الطفل إلى مزيد من أحاسيس البؤس والشقاء والعدمية.

فالآباء الذين يقعون في مستنقع الاستبداد التربوي ويمارسون التسلط يحاولون دائماً تبرير مواقفهم هذه من خلال بعض العوامل التي تتمثل في صعوبات الحياة المعاصرة: فالأم مكرهة على العمل خارج المنزل، والآباء يلتمسون الهدوء بأي ثمن عندما يعودون إلى المنزل وهم في حالة عناء وتعب، وبالتالي فإن التهاون يعزز الفوضى والتمرد عند الأبناء. وهنا يتوجب على المرء أن يقدر أهمية الديماغوجية العائلية. فالديماغوجية[٩] تبدأ من الحكام وأعضاء البرلمان وتصل إلى مستوى العائلة، فالآباء يرغبون في أن يكونوا محبوبين من قبل أبنائهم، ويرغبون في أن يكونوا أصدقاء لهم، ولكنهم يعتقدون مع ذلك أنه يجب أن يكون الحب مشفوعاً بالتقدير والاحترام، وبالتالي فإنهم يلتمسون هذا الاحترام عبر علاقات الإكراه والتسلط مع أبنائهم.

ويلاحظ في هذا السياق أن بعض الآباء يعانون نزعات سادية وماسوشية حيث يلحقون الأذى بأبنائهم لإشباع نزعاتهم هذه. فهناك بعض الأمهات اللواتي يظهرن الآثار التي تركتها صفعاتهن على جسد أطفالهن وهن يفاخرن بذلك. وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى طبيبة نفسية كلفت يوماً بالإشراف على مركز للأطفال والتي كانت تقول وبشكل طبيعي بأنها تضرب الأطفال مرتين في الأسبوع بمساعدة مرؤوسيها وذلك من أجل تفريغ مكبوتاتهم.

الآثار النفسية للتسلط

تقتضي الضرورة العلمية في هذا السياق أن نتجنب التعميمات الساذجة التي

---

(٩) الديماغوجيا (Démagogie) اصطلاح سياسي يقصد به الاتجاه الانتهازي للحكام الذي يتمثل في تملق الجماهير، واكتساب رضاها، والتسلط عليها في الآن الواحد.

قد تنتهي إليها دراسة تأثير التسلط. ومن أجل ذلك نعلن منذ البداية أن آثار التسلط هذه لا تأخذ طابعاً ثابتاً أو ميكانيكياً، فهي معطيات مركبة ومتداخلة، أي أنها تتضافر مع ظروف اجتماعية وتربوية أخرى. ويضاف إلى ذلك أيضاً تداخل الأسباب والنتائج بين ظاهرة الإفراط في استخدام السلطة أو عدم كفاية السلطة، فكلاهما يسبب صدمات عاطفية تكون آثارها مرهونة وإلى حد كبير بالسمات الشخصية للأطفال، وترتبط أيضاً ببنيتهم الانفعالية، وهنا تبرز احتمالات متعددة ومتنوعة. وعلى أي حال فإن الإفراط في استخدام السلطة يؤدي إلى نتائج مختلفة وذلك وفقاً لدرجة السلطة المستخدمة.

وتأسيساً على ذلك يمكن القول: إن الأطفال، ضحايا العنف التربوي، لا يمثلون نموذجاً واحداً، وذلك لأن النتائج النفسية للعنف مرهونة بالوضعية والشروط التي يوجد فيها العنف نفسه. فالأطفال الذين يعانون عنف السلطة يصبحون سلبيين محبطين، تنعدم لديهم القدرة على المبادرة، وقد يؤدي العنف الذي يتعرضون له إلى هروبهم وانتحارهم، وإلى حالة عدمية من البرودة النفسية، ويؤدي العنف التربوي فيما يؤدي إليه إلى بناء نزعة عدوانية عند الأطفال.

وفي هذا الصدد، يؤكد جان كلود فيلو، في كتابه **الشخصية**، على أهمية السلطة والحرية والتجربة الانفعالية للفرد في تكوين الشخصية الفردية، وهو في هذا السياق لا يقف عند حدود الشروط الأسرية والعائلية للتجربة الانفعالية عند الفرد، إذ يقول «لا تنبع التجربة الانفعالية للطفل من بنية العائلة فحسب بل تأتي أيضاً من خلال العلاقة التي يبنيها الطفل مع الآخرين الذين يوجدون في وسطه، ولا سيما الأقرباء والأصدقاء، ومن هذا المنطلق يؤكد علم النفس على أهمية السلطة والحرية في بناء شخصية الطفل»[١٠].

وعلى هذا المنوال، يرى كامبال يونغ (Kimabal Young) أن كل ثقافة تنطوي على مجموعة من العناصر التي يمكن من خلالها تحديد أولويات بناء الشخصية وعناصر تشكلها. ويمكن إدراج هذه العناصر في المحاور التالية[١١]:

١ ـ درجة الشدة المستخدمة في عملية التنشئة الاجتماعية والتعليم.

٢ ـ حجم الإحباطات التي يتعرض لها الشخص في سياق نموه.

---

(١٠) Jean-Claude Filloux, *La Personnalité,* que sais-je; no. 750, 11ème éd. (Paris: Presses universitaires de France, 1986), p. 58.

(١١) نقلاً عن: المصدر نفسه.

٣ ـ درجة الحب الذي يغدقه الكبار على الصغار.

٤ ـ مدى حضور مبدأ العقاب والضبط الأخلاقي.

٥ ـ تصور الذات المفروضة على الطفل.

ولا يمكن لهذه القائمة من العناصر أن تكون شاملة. فهناك عدد كبير من العناصر الثقافية الأخرى التي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل الشخصية وبنائها. ومن هذه العناصر يمكن الإشارة إلى طريقة تنميط الطفل، وما الإكراهات الجسدية التي يتعرض لها وما نمط التجارب الخاصة التي يباشرها الأطفال مع الوسط الذي يعيشون فيه. وتشكل هذه العناصر متغيرات تربوية واجتماعية بالغة الأهمية والخصوصية في مجال بناء الشخصية وتشكلها[١٢].

لا يمكن الإحاطة أبداً بالنتائج المتعددة التي تترتب على ممارسة أساليب القمع والإرهاب في تنشئة الأطفال وتربيتهم، والتي تبدأ، وفقاً لجرعات العنف التي يتعرض لها الطفل، من الاضطرابات النفسية بأشكالها المختلفة إلى الوقوع تحت تأثير مركبات الضعف والنقص والإحساس بالدونية ومشاعر الذنب، وبعدها إلى حالات الأمراض النفسية والانهيارات الفصامية الخطرة. وبالتالي فإن تعرض الفرد لمثل هذه الاضطرابات والأمراض مرهون بعوامل متعددة، أبرزها[١٣]:

أ ـ درجة العنف التي تعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة.

ب ـ المرحلة الأكثر تعرضاً لإكراهات السلطة مع الإشارة إلى طبيعة كل مرحلة وبخاصة السنوات الخمس الأولى من العمر التي تشكل أخطر مراحل البناء الوجودي للإنسان.

ج ـ مدى ممارسة أحد الوالدين أو كليهما للعنف.

د ـ طبيعة العلاقات الأسرية وأجواء الأسرة الانفعالية التي غالباً ما تكون مشحونة بالعنف.

هـ ـ مدى استخدام العنف في المدرسة.

و ـ مدى هيمنة العلاقات التسلطية أو درجة الإكراهات السائدة في الوسط الذي يحيط بالطفل والتي قد تعزز الآثار السلبية للعنف الذي تمارسه الأسرة أو تخفف منه.

---

(١٢) المصدر نفسه.

(١٣) الكندي، **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة**.

ز ـ الوضعية السيكولوجية الخاصة بالطفل: بعض الأطفال أكثر حساسية وبعضهم أكثر قدرة على المقاومة.

وغالباً ما يؤدي الاتجاه التسلطي إلى تكوين شخصية يعتريها الخوف الدائم، أو الرهاب الدائم الذي يتمثل في مخاوف مرضية غير طبيعية، وهي مخاوف تجعل الطفل في حالة إنسانية ذات طابع مأساوي. فالفرد الذي ترعرع في وسط التسلط والإرهاب غالباً ما يكون خائفاً من السلطة، يعتريه الخجل، ويشعر بالخوف من الآخرين، ويشعر بعدم الكفاءة، وهو غير واثق من نفسه في أوقات كثيرة، ويجسد في كل الأحوال شخصية ليس لها القدرة على التمتع بالحياة والتأثير فيها على نحو إيجابي(١٤).

وغالباً ما تؤدي الأساليب التسلطية في التربية إلى بناء شخصيات انطوائية انسيابية غير واثقة من نفسها، توجه عدوانها نحو ذاتها. فالتلاميذ الذين عاشوا أجواء اسر متسلطة يرهبون حتى تقديم الإجابات الصحيحة في المدرسة خوفاً من ارتكاب الخطأ وعدم الثقة وخوفاً من السخرية المحتملة ومن التأنيب. فهم يفتقرون إلى الأمان ويرهبون الكبار ويشكون في قدراتهم ويرهبون الأنظار التي تقع عليهم لأنهم يشعرون دائماً بمشاعر الخزي والعار الوجوديين، ويشعرون بشلل وجودي ذي طابع مأساوي يقتل فيهم كل المشاعر الإنسانية النبيلة والسامية. فالشك في أنفسهم يحيط بهم من كل حدب وصوب، ويبدو في مظهرهم، وفي الأشياء التي تحيط بهم والتي يحيطون بها، إنه شك في أنفسهم وفي الآخرين، وفي الوجود الإنساني برمته.

ويترتب على الإفراط في استخدام التسلط بناء شخصية متمردة خارجة على قواعد السلوك، وعلى كل قانون وسلطة طلباً لتفجير مكبوتات القهر والمعاناة الناجمة عما تعرضت أو تتعرض له من ضروب القسوة. وعلى هذا فإن السلوك العدواني الذي يتجه نحو ممتلكات المجتمع، دون أي إحساس بالذنب أو التأنيب يصدر عن أشخاص لم يشعروا بانتمائهم لأسرهم أو حبهم لها، وهم بذلك يفجرون مكبوتات الألم الصاعق بالعدوان والتدمير على كل شيء يقعون عليه بعيداً عن أنظار المجتمع.

فالإنسان الذي يفتقر إلى الحب وبخاصة حب والديه، والذي واجه في ماضيه قسوتهم، يصعب عليه أن يفيض بالرحمة والحب تجاه الآخرين، وكيف يفعل

---

(١٤) Filloux, Ibid.

ذلك وأقرب الناس إليه لم يرحموا إنسانيته في طفولته؟

ومن غير أدنى شك يمكن القول إن التسلط التربوي ينمي في الشخصية قيم البغضاء والضغينة والتسلط والتصلب والجمود والكراهية والقلق والخجل والاضطراب والإثم ومركب النقص وفقدان القدرة على التكيف والاتكالية وروح الانهزام. وعلى المستوى المعرفي لا يمكن لهذه التربية أن تنمي في الإنسان القدرة على الإبداع والابتكار وحب التحصيل أو الميل إلى تأكيد الذات وحضورها بل تؤكد في النفس الإحساس بالدونية والقصور وروح الهزيمة والاتكال والشعور بالنقص والتبخيس الذاتي.

ويرى محمد جواد رضا «أن النزعة السلطوية القهرية تنتهي في الغالب إلى إيجاد إنسان خانع يتجنب القهر والقوة والأذى عن خبث أحياناً، وعن إحساس بالضعف أحياناً أخرى، وهو بالتالي لا يعترض بل ينتقم عندما تسنح له الفرصة بأسلوب المراوغة»[١٥].

ويكمن أسلوب التسلط هذا في أصل العقد والأمراض النفسية، مثل: عقدة النقص، وعقدة الخصاء، والخصاء الذهني، وعقدة أوديب، وعقدة الإهمال، وعقدة المنافسة الأخوية، وعقدة الذنب، وعقدة فقدان الأمن. والاتجاه التسلطي في التربية يمكنه أن يفسر مختلف مظاهر الاضطرابات والأمراض النفسية[١٦].

تبين الدراسات الجارية في ميدان التربية وعلم النفس أن تربية التسلط تؤدي إلى نتائج نفسية بالغة الخطورة. وتفيد المقارنات الجارية بين النتائج التي يعززها أسلوبا التنشئة الديمقراطية والتسلطية، بوجود فروق نوعية في الآثار المتروكة.

وتبين الدراسات الجارية في ميدان التنشئة الاجتماعية، كما يبين الجدول التالي، أن تربية الإكراه والتسلط تؤدي إلى عملية هدم في الشخصية، وإلى حالة أزمية متواصلة ومستمرة تفقد فيها الشخصية مشاعر الإحساس بالأمن والانتماء والثقة ومختلف أسس البناء التي سبق لنا الإشارة إليها[١٧].

---

(١٥) محمد جواد رضا وهشام شرابي، «التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفولة في مجتمع عربي متغير**، الكتاب السنوي الأول (الكويت: الجمعية، ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤)، ص ٨٣.

(١٦) **الصحة النفسية للطفل ودور المدرسة في حمايتها**.

(١٧) Frank R. Donovan, *Education stricte ou éducation libérale* (Paris: Robert Laffont, 1968).

آثار التنشئة التسلطية	آثار التنشئة الديمقراطية
التبعية	الاستقلال
الأنانية (مركزية الذات)	النزعة الاجتماعية
كسل وإحباط	المواظبة والإنجاز
الاضطرابات الانفعالية	التوازن الذاتي (ضبط الذات)
التوافقية	الإبداع
العدوانية	المودة
القلق	الإحساس بالأمن
الحزن والاكتئاب	الفرح والسعادة

نورد فيما يلي حالة أحد المراهقين وعمره خمسة عشر عاماً كان أبوه سجين حرب، وكانت أمه تفسده بالضرب والإهانة والتهديد، حيث وصل به الأمر إلى أن يشي بها إلى الغستابو (المخابرات العسكرية الألمانية) مدعياً أن أمه هذه ذات أصول يهودية وأنها ترتبط بعلاقة مع أحد اليهود وأنها تستمع إلى إذاعات أجنبية ممنوعة. كان صوت هذا المراهق يرتفع عالياً عند ذكر أمه، ويصل إلى أعلى درجة من الشدة لا بل يتشنج عندما يعاب عليه موقفه من أمه، وفي قمة غضبه كان يصرخ قائلاً: «كيف تريدني أن أحب هذه المرأة التي تعذبني؟»[١٨].

وعندما نتأمل في صيغة رده وفي عمق عبارته: «كيف تريدني أن أحب هذه المرأة التي تعذبني؟»، يمكن أن نجد بعض المعاني الخفية في مضمونها. فهو لا يقول: كيف تريدني أن أخافها؟ أو كيف سأحترمها؟ بل يقول: كيف تريدني أن أحبها؟ لقد تجاوزت مشاعره حالة الاحتقار لأمه ووصلت إلى مستوى الكراهية، إذ لا يوجد عند الطفل حب من غير تقدير، أو تقدير من غير بعض الخوف.

وباختصار يمكن القول: إن أساليب التنشئة الاجتماعية التسلطية الاعتباطية تؤدي بصورة عامة إلى هدم الشخصية الإنسانية واغترابها، وعلى خلاف ذلك تعمل التنشئة الاجتماعية المعتدلة والتي تنطلق من معطيات التجربة الإنسانية العلمية في التربية على بناء الشخصيات الإنسانية المتكاملة.

---

(١٨) Léon Michaux, *Les Jeunes et l'autorité* (Paris: Presses universitaires de France, 1972).

فالشخصية تنمو وتزدهر في الأجواء الحرة وفي البيئات السمحاء، وهذه هي الحقيقة التي تجسدها خلاصة الفكر التربوي منذ القدم حتى اليوم. فالعلاقات التربوية الديمقراطية تشكل منطلق العطاء والإبداع في صوره المختلفة، وتلك هي حقيقة تاريخية أثبتتها التجربة الطويلة للحياة الإنسانية. وهذا ما تكشف عنه الأبحاث والدراسات في مستوى علم النفس، حيث تؤكد أن تفتح العقل وبناء المعرفة أمران مرهونان بمعطيات الحرية التي يجب أن تسود في المناخ التربوي الذي يحيط بالأطفال والناشئة.

مستنزفو الطاقة أو التسلط الخفي

يمثل الحب التملكي صورة مأساوية من صور التسلط، ومن يدخل في ماهية هذا الحب يجد بأن التسلط يشكل جوهره والأنانية محتواه. وهذا يعني أن التسلط بالمظاهر الخادعة للحب والعطف قد يكون أشد وأدهى على المرء من هذا التسلط الذي يفرض بالقهر والسياط والتعذيب. فتسلط القهر أو التسلط المكشوف يتيح للإنسان أن يتمرد وأن يخرج عن كل الدوائر في سعي منه إلى الحرية وإثبات الذات. ولكن التسلط الخفي، التسلط الذي يتم خلف ستار الحب والخوف والصداقة، يعتقل المرء من الداخل ويبدد طاقاته، ويمنع عليه فرص التمرد والانفصال والتحرر والكره والحقد. وهذا يعني في نهاية الأمر أن التسلط الخفي يأخذ هيئة تسلط دائم وعبودية شقية واستلاب مهين.

وخير من يصف هذا النوع من التسلط عالم النفس الفرنسي بيير داكو (Pierre Daco) في كتابه **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث** *(Les Prodigieuses victoires de la psychologie moderne)*.

يعني داكو بمستنزفي الطاقة هؤلاء الأشخاص المقربين والمستبدين أو المتسلطين المقربين، الذي يحيطون بنا من كل حدب وصوب، ويصفهم بأنهم يمتلكون كثيراً من الأقنعة التي تمنحهم القدرة على ممارسة القهر والتسلط، والسمة الأساسية التي تجمع بين هؤلاء الأشخاص هي: الحاجة إلى السيطرة. وهم في كل الأحوال «تشكيلة الناس المتسلطين، المستبدين، المهووسين، المتشددين بمغالاة، المدققين، الحردين، الغيورين، الحقودين»[١٩].

---

(١٩) بير داكو، **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث**، ترجمة وجيه أسعد، ط ٢ (دمشق: الشركة المتحدة للتوزيع، ١٩٨٥)، ص ١٩٥.

مستنزفو الطاقة (الأحبة المتسلطون) يخفون حاجتهم إلى السيطرة تحت قناع من الطيبة المفرطة، وهذه الحاجات بالطبع هي حاجات لاشعورية كما يعلن داكو نفسه. وفي هذا الصدد يتساءل داكو: إذا كان ثمة شخص من أسرتك يسيطر عليك، وأنت تشعر بعداوة داخلية انفعالية مشحونة بالانفعال تجاهه، لكن إذا كان هذا الشخص «طيباً بصورة غريبة» حيالك، فكيف تفرغ هذه الشحنة الانفعالية؟ إنه الكبت عندئذ بكل جلاله، وكم من الأشخاص كذلك «يمثلون دور الشهيد» لكي ينالوا، على وجه أفضل، ما يريدون؟ وإلى أي حد يتعلقون بولدهم و«يحيطونه بالرعاية»، وكم من الأمهات اللاتي يمنعن ابنهن لاشعورياً من أن يصبح رجلاً، ويفعلن كل شيء ليبقى طفلاً؟ إن كل وسيلة تستخدم في هذه المجالات، التسلط الصرف والأقنعة الكبيرة العدد التي يمكن أن تخفيه، على حد سواء.

متى يستنزف هؤلاء الأشخاص طاقة الذين يشاركونهم في السكنى؟ ففي المستوى الأول عندما يتعذر تفريغ شحنة العداوة الانفعالية، وربما كانت هذه الحالة حالة طفل حيال والديه، وموظف حيال رئيسه.

يقول داكو: ان كل شخص يشعر بحاجة شديدة إلى السيطرة على شخص آخر هو شخص مصاب بالعصاب، وهذه السيطرة هي بالنسبة إلى الشخص المتسلط المتعطش إلى السيطرة آلية ضرورية وأساسية بالنسبة لأمنه الداخلي، فالأمن الداخلي لا يتحقق إلا من خلال هذه السيطرة وذاك. ولا يكون التكيف مع هؤلاء الأشخاص عسيراً جداً فحسب، بل يجب على المرء الذي يعيش معهم أن يكون في حالة من التأهب الدائم والتوتر والتشنج. «لا يعرف المرء أبداً بأي رجل يرقص» بيد أن علينا ألا ننسى بأن هذا الاشتراك في السكنى يدوم غالباً سنين طويلة، ساعة بعد ساعة، ودقيقة بعد دقيقة، فهل نفهم ما يسببه مستنزفو الطاقة هؤلاء من انفعال وغضب وتمرد «مكظوم» وخضوع خانق؟ مم يشكو الأشخاص الذين يعيشون معهم؟ ثمة نقاط مشتركة عديدة تبرز عندهم: الإنهاك، وهزال الشخصية أو انعدامها، والحساب الحذر لأتفه الأعمال، والصغار والإحباط، وإلغاء المسؤوليات[٢٠].

كيف يقود مستنزفو الطاقة ذوي القربى إلى الإنهاك؟

يترك السلطويون المقنعون أو غير المقنعين صدى عميقاً في محيطهم المباشر،

---

(٢٠) المصدر نفسه، ص ١٩٦.

فما هي استجابة ذوي القربى؟ إنها قبل كل شيء استجابة انفعالية. وأي استجابات تريد أن يكون لك أمام شخص يتصف بأنه «حائط» حقيقي؟ أمام شخص يفرض كل شيء ويراقب كل شيء، مصاب بالإخلاص والطيبة إلى حد الهوس؟ عندئذ، يبدو التمرد الانفعالي والمخاتلة والوجل، والتشنج والكذب المذعور، والغيظ الداخلي، والغضب المكبوت، والندم، والشعور بالإثم والدونية... والمقصود أن تحاول إنقاذ شخصيتك الخاصة من خلال ذلك كله! إن آلية الانفعال الذي لم يعرف التفريغ لهي التي تنطلق برمتها وكأنها ضرب من السرطان المعنوي الخفي.

يقول أحد هؤلاء الذين يعيشون في جحيم الاستنزاف: «لا أعرف أبداً ماذا أفعل من أجل إرضائها. إنني أفضل مئات من الأعمال التي تتصف بالوضوح التام على هذه الآلاف من الاستجابات الصغيرة التي لا تعرف عاقبتها أبداً... إنني في حالة تأهب دائم... إنها تفنيني، دون أن تعلم، إفناءً مصحوباً بأطيب ما في العالم من نوايا... كيف تريدني أن أكون رجلاً في هذه الشروط؟... علي أن أناضل بضراوة حتى أستطيع التصرف وحدي...».

يتبين إذن أن «هضم» العواطف المتناقضة المتعددة يصبح عسيراً أو متعذراً. فالشعور لا يمارس التأليف إذا ظهر الإنهاك. كيف يمكن لمراهق يسكن مع سلطوي أن يتمثل عواطف متناقضة كلياً وأن يصهرها؟ الحب تارة، والتمرد أو الكره المكبوت طوراً؟ كيف لا تنحرف وجدانيته والطرفان المتناقضان يتجاذبان زمناً طويلاً؟ أبمقدوره أن يحتفظ بشخصيته سليمة في حين تفتح فيها السراديب، وتقوض، وتفجر شظية شظية؟

تصبح الأنا إزاء الشخص المنهك موزعة، مشتتة، تزدحم فيها «التوابع». إن المرء ليصيبه الذعر عندما يتخيل عدد الأمراض السيكولوجية التي لا تحصى، وضروب التربية الفاشلة، والجنسية المثلية، والإخفاقات النهائية، التي تسببها السلطوية بصورها جميعها. وعالم النفس بالمرصاد، يعرف عواقبها الكثيرة[٢١].

هذا ويذكر بيير داكو في كتابه **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث** عدداً من الحوادث المهمة التي تبين بصورة عيانية التأثير السلبي لعملية التسلط في البنية

(٢١) المصدر نفسه، ص ٢٠٩.

السيكولوجية والنفسية للأفراد. ويبدو لنا أنه لمن الأهمية بمكان أن نسرد بعضاً من هذه الأحداث. ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أن هذه الحالات تمثل نوعاً من التسلط التملكي الخفي المستتر. فتحت غطاء الحب الأمومي أو نحوه يمارس الآباء والأمهات والأصدقاء نوعاً من التسلط قد يكون أشقى وأمر على المرء من التسلط المكشوف. ويطلق داكو على هؤلاء المتسلطين من هذا النوع مستنزفي الطاقة.

الحالة الأولى

غرق إيف، رجل في الثلاثين من عمره، في العصاب والإنهاك، لأن عمته التي ربته، لم تشأ قط أن تترك له إنجاز عمل من الأعمال دون أن تشارك فيه، كانت العمة هذه تفرض عليه عونها، وتفرض عليه أفكارها وتوصياتها، إنه حضور لا ينفك يدقق في التفاصيل، وهوس في تقديم العون والمشورة[٢٢].

ذلكم ما يقول إيف: لم أستطع أبداً أن أنجز عملاً، حتى لو كان عملاً مضحكاً، دون أن تفرض علي عونها... ليس بوسعي أن أشرح ذلك... إنه لأمر منهك أن يدع الإنسان نفسه يقع في حفرة... وترعاني وتدللني فضلاً عن ذلك... إليكم أمثلة عما يحدث لي معها: أليس جلب الفحم عملاً قميئاً بصورة كاملة؟ حسن، إنها تفرض علي مساعدتها في عمل من هذا النوع... لا تحمل كثيراً إنه ثقيل، أريد أن أعينك... انظر كيف أفعل... أن أقوم بصنع رزمة؟ رزمة تافهة؟ (يدا إيف ترتجفان تمرداً)... لا سبيل لك لصنعها وحيداً... عمتي كانت حاضرة ملتصقة بي، ملتصقة بالرزمة... تلاحظ كيف أضع الشيء العديم الأهمية جداً... ذلك ما كان يحدث كل يوم، أتفهمون؟ عندما كنت أتوصل بفظاظة إلى أن تدعني أعمل وحدي، كنت أحس أنها على بعد ثلاث خطوات مني، تراقبني من طرف خفي... فأشعر بأنني بليد على وجه تام، كما لو أنني لم أتجاوز بعد الثالثة من عمري... كنت أشعر بأنني فقدت رجولتي، وقد استمر ذلك ثمانية عشر عاماً. أأتمرد؟ ولكن عمتي كانت «طيبة» للغاية... لقد حضنتني... وما كانت تفهم شيئاً لو تمردت. كانت تعتقد بأنها تحسن صنعاً، دون أن تدرك بأنها كانت سلطوية بصورة شديدة على الرغم من «طيبتها»... كانت نزقة، حروداً، مؤلمة بهذا عندما يخالفها أحد، كنت أصاب بتشنج كلي، وعندما

---

(٢٢) المصدر نفسه، ص ١٩٨.

كنت أصنع شيئاً ما فضلت أن أدعها تصنعه.... حتى الأعمال الشاقة... حتى دق المسامير... وحسبني الناس خاملاً. ليس باستطاعتي أن أحدثكم عن ثورات الغيظ الداخلية التي انتابتني طوال هذه السنين الثماني عشرة التي لم يكن بمقدوري قط أن أشعر فيها أنني رجل عفوي... وماذا كانت النتيجة؟ كانت النتيجة أن إيف لم يستطع أن يتحمل أي مسؤولية، وأصبح رجلاً لواطياً، تلك هي النتيجة كلها لكنها نتيجة مأساوية[٢٣].

الحالة الثانية

كان جاك في سن المراهقة. ويبدو أن أمه هي أيضاً تحسبه عاجزاً عن أن يفعل أي شيء من دونها. إذن إنها اللعبة التي خضع لها إيف، إلى حد ما. كان على جاك ذات يوم أن ينقل شيئاً سريع العطب، إنه من أكثر الأفعال ابتذالاً. وتدخلت أمه للمرة التي لا يعرف ترتيبها لكثرة ما تدخلت: «احذر... أفضل لو نقلت هذا بنفسي، إنك تحسن فعلاً لو أنك تركتني أغلفه، فقد يكون ذلك أكثر ضماناً...احذر... انتبه... احمله بهدوء... ولكن لا تحمله بالتالي على هذا النحو من القسوة... انتظر: دعني أستره بجريدة...».

ورد عليها المراهق المتجهم اليائس صارخاً «إنني أنقل الأشياء منذ سنين، أنت تسمعين، هل سبق لي أن أسقطت شيئاً؟ هل تعتقدين بأني ما زلت في الثالثة من عمري؟»[٢٤]. لا حيلة في الأمر. فإما أن تحرد الأم العصابية أو تعلن بأن «ابنها ذو طبع سيئ»، وإما أن تستأنف «كلا، ولكن أخيراً، احذر جيداً مع ذلك...». وأخيراً حطم المراهق المنهك الشيء بالأرض بغيظ مخيف، وخرج دون أن ينبس ببنت شفة.

روت لي الحادثة هذه الأم قائلة: «... طبع قليل الاعتراف بالجميل إلى هذا الحد، يا سيدي، وأنا التي فعلت كل شيء من أجله... آه من شباب اليوم...».

وعندما حاولت أن أشرح لهذه السيدة شرحاً أولياً بأن رقابتها السلطوية أوشكت أن تسحق ابنها، وأن تحطيم الشيء كان إثباتاً لرجولته المتمردة، فإنها كادت أن تمسك بخناقي...

---

(٢٣) المصدر نفسه، ص ١٩٨.

(٢٤) المصدر نفسه، ص ١٩٩.

حالة جانيه (هوس الحب)

تلك هي حالة أخرى من حالات السيطرة المستترة. وليست الطاعة في هذا المجال مطلوبة بأوامر تلقى، وإنما بوصفها مظهراً من مظاهر المحبة. وذلك ما سماه جانيه «هوس الحب».

ماذا يقول العصابي من هذا النوع؟ «إن بي حاجة إلى أن أكون محبوباً باستمرار... محاطاً... مدللاً... بي حاجة إلى أن يهتم بي الآخرون... إنني لا أحتمل أن يوجهوا اهتمامهم لغيري...».

ويقول جانيه «إن الذين يسمونهم «محبوبين» إنما هم الذين لم يهاجموا أبداً، ولم يصبهم أذى على أي نحو. إنهم بحاجة إلى التملك، والتشجيع الدائم والمديح، حاجة ترفع توترهم النفسي»[(٢٥)]. ويقوم الحب بالنسبة إلى هؤلاء الأشخاص على الأخذ بلا قيد ولا شرط، ودون أن يعطوا أبداً أي شيء مهما كان، اللهم سوى الإنهاك، وعلى الشخص الذي يشاركهم في السكنى، أن يترصد باستمرار رغباتهم، وضروب ضعفهم، وأن يخاتل حتى يتجنب لومهم المتباكي «الضحية» الذي يتخذونه ونزقهم السطحي[(٢٦)].

الإخلاص السلطوي

قال بول: «ليس لي أبوان، وأعيش مع جدتي لأمي منذ عشر سنوات... إنني لا أعلم إن كنت أحبها، أو أمقتها، ولربما أحبها وأمقتها.. جدتي مخلصة... أوه، هذا نعم، بل هي مخلصة إلى حد كبير، إنها تفرض عليّ ما تعتقده خيراً لي... حتى ولو كان ذلك لا يناسب ما أرغب بأي وجه من الوجوه، وماذا عن ذوقي الشخصي أو رأيي؟ إنها حتى لا تصغي إليهما، إنها تنهك نفسها في الطبخ... لا بد لي من أن آكل اللحم الأحمر يومياً، لأن اللحم الأحمر جيد، إنه قوي جداً، اللحم الأحمر... فكرهت اللحم الأحمر، وقلت لها ذلك ملايين المرات، ولكن دون جدوى، إنه اللحم الأحمر يومياً، والحال هي ذاتها، بالنسبة لكل شيء، إنها تفرض عليّ إخلاصها، وتفرض عليّ مساعدتها، وأنا ملزم بأن أتحمل كل شيء تحت طائلة اللوم والحرد، إنها تحوم حولي، وكأنها ذبابة طنانة، فلو حاولت أن أفهمها، بأن لذوقي أهمية أيضاً، فذلك كما لو أنني أتكلم مع الباب، وهذا ما كان يتعبني إلى أقصى حد. كم مرة كان عليّ، ألا أتقيأ الطعام، وقد كنت

(٢٥) المصدر نفسه، ص ٢٠٠.

(٢٦) المصدر نفسه، ص ٢٠١.

مشدوداً، وفي حالات من التمرد، إلى حد كبير؟... ولكن غضبي الداخلي، كان ينفجر أحياناً، وأصبح فظاً، بصورة مرعبة ما دام أي شيء لا يجدي على الإطلاق، إنها لم تكن تفهم، ولا ريب أن ثمة إمكاناً لأن يكون لي، أنا، رغبة شخصية... وعندئذٍ ينفجر كل شيء، كما ينفجر المرجل تحت تأثير الضغط، ينفجر غضباً رهيباً، يتركها مبهورة وكأنها ضحية، لا يفهم الناس بيد أنني عانيت، من بعد، ندماً حاداً طوال أيام، وما عرفت ماذا أفعل، حتى تعفو عني، وألعب لعبة الولد الصغير وأداعبها... لقد انقضت ثلاث سنوات وأنا أحاول أن أدفع لها ثمن إقامتي.. أليس هذا طبيعياً؟ إنني أعمل وهذا ما يجعلني أشعر بأنني رجل مستقل.. إنها كانت ترفض دائماً وتحرد إذا ألححت، فهي تفرض في هذا كذلك إخلاصها وعونها.. إنها في الحقيقة ترغب في أن أبقى خاضعاً كل الخضوع، ولو شئت أن أكون رجلاً فلا بد لي من أن أتركها، ولكنني لا أتوصل إلى قرار.. فأي مأساة ستحل نتيجة ذلك: إنها لا تدرك الضرر الذي تسببه لي باعتقادها أنها تمنحني كل ما في العالم من خير»[٢٧].

إننا في هذا المجال أيضاً حيال سلطوية مقنعة، فهؤلاء الأشخاص لا يخلصون، ولكنهم يفرضون إخلاصهم في أي ظرف من الظروف. إنهم مصابون بهوس إجبار الآخرين بهدوء على قبول الهدايا، على قبول أن يفعلوا كل شيء وحدهم تماماً، ويشعرونك بأن الغير عاجز قطعاً على أن يفعل أي شيء ناجح، وبالإضافة إلى هذا يشعرون بحاجة إلى كسب الاعتراف بالجميل الذي يعزز أمنهم الداخلي. أما من الناحية الخارجية، فهم يبدون طيبين غاية الطيبة، غير أنهم يرغبون في أن يعرف الناس طيبتهم، وأن يتحدثوا عنها، ويصبح مفهوماً أن يبدو التشنج والإنهاك لدى الذين يشاركونهم في السكنى، مع كل ما يصاحبهما من نتائج ممكنة: خجل، ودونية، وفقدان الرجولة، وإخفاق، وعصاب، وقرحة معدية... الخ[٢٨].

التسلط واعتقال الطاقة الذهنية (الخصاء السيكولوجي)

تمثل عقدة الخصاء (Complexe de castration) صورة وضعية نفسية تنطوي على تجاهل لاشعوري للدافع الجنسي. وهذه العقدة تأتي بالتأكيد تحت تأثير التربية الجنسية القهرية، ومن أولويات هذه التربية تهديد الأهل المستمر لأطفالهم ببتر

---

(٢٧) المصدر نفسه، ص ٢٠٧.

(٢٨) المصدر نفسه، ص ٢٠٨.

أعضائهم التناسلية، وهي ممارسة تربوية تربط غالباً بين الجنسية والإحساس بالذنب حيث تصبح عملية الفصل بين الجانبين عملية مستحيلة، وهنا يكمن جوهر الخصاء الذهني والنفسي عند الأطفال(٢٩). وقد تنعكس آثار هذه العقدة في مختلف مراحل الحياة ولا سيما أثناء الزواج أو الدخلة حيث يصاب الزوج بعملية إخفاق جنسية شديدة، وبالتالي فإن هذه العقدة تدفع الشباب إلى انحراف قوامه الممارسات الجنسية المثلية (الهوموسيكسويل) أو إلى الممارسات الجنسية ذات الطابع السادي أو الماسوشي.

إذا كانت العقدة النفسية بالتعريف مجموعة ذكريات وأفكار مشحونة بالانفعال(٣٠)، فإن التسلط التربوي يوجد في أصل هذه العقدة بصورة واضحة وقطعية. فعقدة الخصاء هي صورة حية لنتائج القمع والعنف والإكراه في التربية. هذا ويأخذ الخصاء على المستوى النفسي والذهني أهمية لا نظير لها من حيث الخطورة، ومن حيث القدرة على تحقيق الاغتراب الشامل في الشخصية الإنسانية(٣١).

فالطفل يشعر بخوف لا يحتمل لمجرد أن يهدد بقطع أعضائه التناسلية ويؤدي هذا إلى رهاب الخصاء. وعندما يهدد الأطفال بقطع أعضائهم التناسلية غالباً ما يركضون وهم يضعون أيديهم على أعضائهم لحمايتها من خطر مأساوي داهم. يقال للطفل في بعض الثقافات ومنها العربية: إذا لم تكن عاقلاً سيأتي ليلاً من يقطع برعمك الصغير الذي تفخر به، هل فهمت؟(٣٢) هذا التهديد بالقطع والبتر يتحول إلى نوع من الخصاء النفسي والعقلي! لماذا؟ لأن الطفل سيصاب بحالة ذعر وخوف دائمين عندما يريد أن يقدم على أي عمل ما، لأن الخطأ يعني دائماً قلق الخصاء، حيث يتوجب على الطفل أن يتحاشى القيام بأي شيء ليتجنب هذا الفعل الرهيب: القطع والبتر. يقضي الطفل ليالي طوالاً لا يغشى النوم عينيه

---

(٢٩) لا يتوقف مفهوم الخصاء عند حدود قطع الأعضاء التناسلية بل يتجاوز هذا التصور إلى مختلف أشكال القطع والبتر مثل تهديد الطفل بكسر اليد، وقطع الرأس وكسره، وقرف الرقبة، وقلع العين، وشمط الأذن... وهذا التهديد بالقطع يؤدي مفعوله الخصائي الذي يتمثل في الخوف الشديد. وتفيض العادات التربوية في الوطن العربي باستخدام هذه التهديدات الخصائية بصورة واضحة.

(٣٠) روجيه موكيالي، **العقد النفسية**، تعريب موريس شربل (بيروت: منشورات عويدات، ١٩٨٨)، ص ١٩.

(٣١) داكو، المصدر نفسه، ص ٢٦٩.

(٣٢) المصدر نفسه، ص ٢٧٠.

خوفاً من هذا القادم الذي يترصده ويتخفى في مكان ما ليستأصل أعضاءه التناسلية. ومن أجل أن يتجنب الطفل حالة الرعب والخوف يتوجب عليه دائماً أن يكون عاقلاً مطيعاً صغيراً مؤدباً مهذباً، يتوجب عليه دائماً أن يتحاشى أي فعل، أي عمل، حتى أي تفكير لينجو من مصيره الرهيب. وهذا كله يؤدي إلى حالة الخصاء النفسي والعقلي، وهي الحالة التي يفقد الطفل بمقتضاها كل إمكانيات النمو النفسي والعقلي والانفعالي، فالطفل يبقى طفلاً خجلاً ضعيفاً لا يمكنه أن ينجح في فعل أو عمل. فالخصاء النفسي هو قتل لقابليات الطفل وهدم لإمكانيات نموه. وهذا يمثل واحداً من أهم وأخطر مظاهر الاغتراب في الشخصية الإنسانية.

ويمكن القول بصورة أخرى ان عقدة الخصاء الذهني هي «الصعوبة التي يعانيها المرء في تأكيد ذاته على نحو مستقل ومسؤول»[٣٣]. وغني عن البيان أن عقدة الخصاء لا تقتصر أبداً على مفهوم قطع الأعضاء التناسلية، بل على صيغ التهديد العنيفة التي تضع الطفل في دوامة رهابات مأساوية بالغة العنف والخطورة. فالتهديد بقطع بعض أجزاء الجسم والضرب والتحطيم وغير ذلك يؤدي إلى عقدة الخصاء الذهني. ويمكن الحديث هنا عن عقدة أوديب وفقاً لصورة عقدة الخصاء، فالطفل لا يستطيع أن يتوحد مع شخص أبيه ويتمثل خصائص جنسه إذا كان الأب قاسياً وعنيفاً.

فعملية الكبت الجنسي التي يتعرض لها الأطفال تترافق بعملية كبت للأفكار واعتقال للطاقة الذهنية. وهذا ما تذهب إليه ميلاني كلاين (Melanie Klein) في مختلف أبحاثها ودراساتها عن الطفل. وميلاني كلاين تحاول عبر هذه الرؤية أن تفسر لنا كيفية اختناق الطاقة الإبداعية عند كثير من الأطفال الذين أبدوا مواهب حقيقية في مرحلة الطفولة الأولى، أي في المرحلة ما قبل السادسة من العمر. في هذا السياق سبق لكلاين أن لاحظت بما يسمى تراجع طاقة الذكاء عند بعض الأفراد الذين عرفوا في طفولتهم ذكاء مميزاً، فكثير من الأفراد الذين شهد لهم بدرجة عالية من الذكاء في مراحل طفولتهم تتراجع قدراتهم العقلية في مرحلة الرشد. ومرد ذلك كما ترى كلاين أن هؤلاء الأفراد كانوا قد تعرضوا إلى تربية مجحفة أطاحت بإمكانيات نموهم الذهني وأدت على الأقل إلى محاصرتها واعتقالها. وهي في هذا السياق تعتقد بأن عملية كبت النزعات الطفلية البدائية والجنسية عند

---

(٣٣) روجر موشيلّي، **العقد النفسية**، تعريب وجيه أسعد (دمشق: دار البشائر، ١٩٩١)، ص ٧٠.

الطفل تؤدي بدورها إلى اغتيال طاقاته الذهنية وقهر إمكانيات نموه عقلياً وذهنياً. وفي هذا السياق تشير كلاين إلى عامل آخر يؤدي إلى هدم الإمكانيات الذهنية المتاحة والتي تتمثل في إشكالية تربوية تتمثل في تسميم عقل الطفل بجرعات ملوثة من المفاهيم والتصورات القسرية التي تفسد عملية نماء الطفل وتطوره الذهني والعقلي(٣٤). هذا يعني بالضرورة أن إكراه الطفل على تمثل أفكاراً ومعتقدات جاهزة يمثل عملية تؤدي به إلى التهلكة الذهنية والعقلية حيث تقتل فيه مختلف ميول الإبداع واتجاهات التفكير الحر السليم. فالطفل الذي يتلقى أفكاراً ومفاهيم أسطورية وخيالية ويدفع إلى الإيمان بها أو يكره على أن يأخذها بمنطق الحقيقة والواقع يتعرض لضرر ذهني واضح قوامه أن الطفل يفقد إيمانه بمنطق الرؤية الموضوعية والحسية والمنطقية للأشياء ويتحول إلى كائن خرافي في مستوى ذهنيته ويعتاد القبول بالأشياء الخيالية والأسطورية(٣٥).

وأخيراً نقول إن السلطة، مهما تكن ضرورتها أو شرعيتها، تغري من يمتلكها بممارسة التعسف والعنف، وهو إغراء يتملّك ممارسها، وأن العنف هو بالضرورة حصاد هذه الغواية وذاك الإغراء(٣٦). فالحكام غالباً ما يسقطون فريسة إغراء التعسف وغواية التسلط، إذ انه يستحيل على أصحاب السلطة ألا تكون لهم أهواء، وألا يتعشقوا سلطتهم الخاصة، وذلك لأن وجود السلاح في اليد يغري صاحبه بالقتل.

---

(٣٤) Melanie Klein, *Contributions to Psycho-Analysis, 1921-1945* (New York: [n. pb.], 1964).

(٣٥) Melanie Klein, *La Psychanalyse des enfants,* bibliothèque de psychanalyse (Paris: Presses universitaires de France, 1959).

(٣٦) بيير فيو، «العنف والوضع الإنساني،» في: فيليب برنو [وآخرون]، **المجتمع والعنف**، ترجمة إلياس زحلاوي (دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٥)، ص ١٤٢.

الفصل الرابع

في إشكالية السلطة والتسلط

«الفيلسوف شخص يبدع داخل نظام المفاهيم».

يأتي التداخل بين مفهومي السلطة والتسلط، ليأخذ طابع إشكالية معرفية تتميز بطابع الأهمية والخصوصية. وتتجسد أهمية هذه الإشكالية في الجهود التي بذلها المفكرون ويبذلها الباحثون في تحليل أبعاد هذه الظاهرة والكشف عن ماهيتها، حيث يجري الاعتقاد تأسيساً على هذه الجهود العلمية بأن الكشف عن الخط الفاصل بين مفهومي السلطة والتسلط، يشكل بدوره الحد الفاصل بين مفهومي الحرية والعبودية، بين مفهومي العدالة والظلم، وبين مفهومي الخير والشر، وبين الحق والباطل.

لقد عرفت الإنسانية جهوداً سياسية وفكرية مستمرة للبحث عن سلطة لا تتحول إلى تسلط، وعن تنظيم إنساني واجتماعي يسعى إلى تحقيق العدالة، ولا يتحول إلى صورة من صور العبودية والقهر، وفي هذه الصيغة التي تحقق التوازن بين الإنسان الذي يمتلك الحرية، والدولة التي تمتلك السلطة، تبرز جهود: أفلاطون وجان جاك روسو وهوبس، وكوكبة من عمالقة المفكرين والمنظرين في تاريخ المعرفة والفلسفة الإنسانية.

هذا ويعد **العقد الاجتماعي** (١٧٦٢) *(Du contrat social)* للمفكر الفرنسي جان جاك روسو (Jean Jacques Rousseau) (١٧١٢ ـ ١٧٧٨)، من أهم النظريات التي حاولت أن ترسم حدود سلطة لا تتحول إلى تسلط وقهر وصورة حرية لا تتحول إلى فوضى وعبثية جارفة[1].

---

(١) ولد جان جاك روسو عام ١٧١٢ في عائلة بروتستانتية عرف بأنه فيلسوف الحرية ومن أهم أعماله: **العقد الاجتماعي** (Du contrat social) عام ١٧٦٢ **واميل** (Emile) عام ١٧٦٢.

وتتبدى هذه الإشكالية واضحة وصريحة في أعمال الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (John Dewey) (١٨٥٩ ـ ١٩٥٢) زعيم النزعة البراغماتية الذي حاول أن يقدم تصوراً لتوازن ديمقراطي ممكن بين حرية الفرد وسلطة الدولة. فالديمقراطية التي يسعى ديوي إلى تحقيقها تتمثل في هامش الحرية الذي تتيحه الدولة لأفرادها أو في مدى اشتراك الأفراد في مصلحة الدولة كتعبير عن روح توازن بين حرية الفرد وسلطة الدولة أو المجتمع[٢]. وإذا كانت هذه القضية قد وجدت عناية ملموسة في مدارات التأمل الفكري الخالص، فإن التأمل السوسيولوجي المعاصر يستجمع طاقته وينهض لمعالجة هذه القضايا في خضم الحياة الاجتماعية والتربوية المعاصرة، وما أكثر المحاولات الجارية في المجتمعات الغربية. ويكفينا هنا أن نشير إلى ظلال هذه السوسيولوجيا في الأبحاث العربية المعاصرة.

ففي أحد الأبحاث العربية التي أجريت عام ١٩٧٢، على عينة قوامها ثمانين طالباً من طلاب الصف النهائي لقسم اللغات الأجنبية في كلية التربية في بغداد، عرض على الطلاب مجموعة من المفاهيم منها: السلطة والدين وحرية الإرادة، وذلك لتحديد تصورهم حول كل مفهوم من هذه المفاهيم. وقد أعلن ٤٨,٣٣ بالمئة من الطلاب في الاختبار لأول مرة بأنهم لا يميزون بين السلطة والتسلط، فهما اسمان لحقيقة واحدة، تتمركز حول سلطان فئة من الناس تمارس التسلط بلا حدود عن طريق القسر والإكراه. بينما أعلن ٣٠ بالمئة بأن السلطة هي تفويض اجتماعي من المجتمع لبعض أفراده (محتوى ديمقراطي) وقد أعلن ٧,٢١ بالمئة عدم قدرتهم على تحديد أي موقف من السلطة القائمة، هل هي تسلط أم غير ذلك؟[٣] وفي هذه النتائج تتضح سمات وملامح إشكالية البحث الذي نجريه حول مفهوم السلطة والتسلط وما ينطوي عليهما هذان المفهومان من أبعاد تربوية واجتماعية.

وإذا كانت مهمتنا في هذا المجال تدور في مجال الطابع التربوي لمفهوم السلطة، فإنه يتوجب علينا مع ذلك أن ننطلق من الطابع العام للمفهوم بأبعاده السياسية والتربوية، ويترتب تأسيساً على ذلك أن نقدم محاولة للفصل بين مفهومي السلطة والتسلط من جهة، وبين مفهوم التسلط وأبعاده اللغوية المتنوعة. وتأتي هذه المحاولة في إطار توجه شامل لإعطاء هذا المفهوم صورته العلمية من جهة، ومن

---

(٢) جون ديوي (John Dewey): فيلسوف ومفكر تربوي أمريكي، زعيم الفلسفة البراغماتية، ولد في بيرلنغتون (Burlington) عام ١٨٥٩ وتوفي في نيويورك عام ١٩٥٢.

(٣) محمد جواد رضا، **فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل: دراسة تجريبية**، مطبوعات جامعة الكويت؛ ١٣ (الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٧٢)، ص ٤٣.

أجل تنمية مشروع عملنا الحالي حول قضايا السلطة والتسلط وما ينطوي عليه كلا المفهومين من أبعاد لغوية مختلفة. وفي هذا السياق يترتب علينا أن نحدد مفهومي السلطة والتسلط في اللغة العربية التقليدية، وأن نحدد ملامح المفهومين في اللغات الأجنبية، ومن ثم أن نعمل على تقديم رؤية واضحة لإشكالية التداخل بينهما من جهة، وبين الأبعاد اللغوية المتداخلة مع كل من هذين المفهومين، ولا سيما فيما يتعلق بمفهوم التسلط التربوي على وجه التحديد من جهة أخرى.

في مفهوم السلطة

يدخل مفهوم السلطة بصورة واضحة في تقاليد اللغة العربية التقليدية. ومع ذلك فإن القواميس العربية تقدم لنا إشارات مقتضبة غامضة حول مفهوم السلطة وفيما يترتب على هذا المفهوم من إشكاليات الترادف والتجانس والتناظر التي تعبر عن اتجاهات هذا المفهوم وتجلياته المختلفة. ويضاف إلى ذلك أن هذه الإشارات على الرغم من اقتضابها وضبابيتها تأخذ طابع روح غريبة وغامضة بالنسبة للقارئ المعاصر الذي يحاول أن يبحث في بنية هذا المفهوم ويرصد مقوماته. وهذا من شأنه أن يدفع الباحث لتقصي حدود هذا المفهوم واتجاهاته في اللغات الأجنبية التي تفيض بالأبحاث والدراسات حول بنية المفهوم ذاته.

السلطة في اللغة العربية

ينطوي **لسان العرب** على تلميح خاطف غامض لمفهوم السلطة، حيث جاء فيه أن «السّلاطة هي: القهر، وقد سلّطه الله فتسلّط عليهم، والاسم من السلاطة سُلطة بالضم»[٤]. ويبدو لنا من صورة هذا المفهوم التي يقدمها **لسان العرب** أن اللغة العربية المعجمية تركز على جانب التسلط في مفهوم السلطة، وتسدل الستار على تجليات هذا المفهوم ومعانيه المختلفة التي تبرز في اللغات العالمية المعاصرة.

جاء في قاموس **الهادي** لحسن سعيد الكرمي، وهو قاموس حديث نسبياً، أن السلطة: هي القدرة والملك[٥]. ويشير الفعل منها إلى التسلط ومنه: تسلط الأمير على البلاد: حكمها وسيطر عليها، وتسلط القوي على الضعفاء: تغلب

---

(٤) أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، تنسيق يوسف خياط، ١٥ ج (بيروت: دار صادر، ١٩٥٥ ـ ١٩٥٦)، ج ٧.

(٥) حسن سعيد الكرمي، **الهادي إلى لغة العرب: قاموس عربي ـ عربي**، ٤ ج (بيروت: دار لبنان للطباعة والنشر، ١٩٩١)، ص ٣٧٣.

عليهم وقهرهم، وتسلط تمكن وتحكم، وسلط الله عليهم سلطاناً جباراً: غلبّه عليهم وجعل له عليهم السطوة والتغلب والقهر[٦]. ويلاحظ في هذا السياق أن **الهادي** لم يضف جديداً في تعريف هذا المفهوم، حيث أخذ مفهوم السلطة أيضاً، كما هو الحال في **لسان العرب**، بمعناه التسلطي المشحون بالعنف والجبروت والسطوة والتغلب. ويضاف إلى ما سبق أن اللغة العربية لم تقدم في بعدها المعجمي إشارات واضحة أو غامضة ربما إلى البعد التربوي لمفهوم السلطة.

وغنيٍ عن البيان أيضاً أن تطور المفاهيم العلمية قد يتم بناء على صورة تطور معجمي يمكّن اللغة من احتواء التطورات الجارية لهذه المفاهيم في ميادين علمية إنسانية مختلفة. وهذا يشكل إمكانية لتجاوز مواطن الضعف والقصور الذي تشهده اللغة في المجال العلمي الخالص. ولكن اللغة العربية لم تشهد هذا التطور المعجمي الملحوظ الذي يستطيع أن يعطي هذه اللغة إمكانية تخطي جوانب النقص والقصور في بنية المفاهيم والتصورات المعجمية.

وفي ظل غياب هذا التطور الملموس في بنية مفهوم السلطة في اللغة العربية، يترتب على الباحث في هذا الميدان، أن ينطلق في بناء تصوراته السوسيولوجية، على أساس من تطور هذا المفهوم في اللغات الأجنبية، وفي سياق تطور الأبحاث والدراسات الجارية في هذا الميدان، حيث يأخذ مفهوم السلطة مكانة مركزية.

ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى بعض المحاولات الجادة التي يقدمها بعض المفكرين العرب، ولا سيما هذه التي حمل لواءها جميل صليبا في قاموسه الفلسفي كنموذج لمحاولات جادة في مجال تطوير المفاهيم الإنسانية في اللغة العربية، حيث يحاول صليبا في معجمه الفلسفي هذا أن يقدم لنا تعريفاً للسلطة على النحو التالي: السلطة في اللغة: «هي القدرة والقوة على الشيء، والسلطان الذي يكون للإنسان على غيره. ويطلق مفهوم السلطة النفسية على الشخص الذي يستطيع فرض إرادته على الآخرين لقوة شخصيته، وثبات جنانه، وحسن إشارته، وسحر بيانه. أما السلطة الشرعية فهو مفهوم يطلق على السلطة المعترف بها في القانون كسلطة الحاكم والوالي والوالد والقائد»[٧]. ويلاحظ في هذا السياق أيضاً

---

(٦) المصدر نفسه، ص ٣٧٢.

(٧) جميل صليبا، **المعجم الفلسفي (عربي ـ فرنسي ـ انكليزي ـ لاتيني)** (بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٤)، ص ٦٧٠.

أن لغة صليبا بقيت متشبعة بالطابع اللغوي التقليدي، على غرار ما نراه في المعاجم التاريخية القديمة، وهذا قد يقلل من شأن هذه المحاولة، حيث تبرز الحاجة اليوم إلى تقديم صورة لهذا المفهوم، وغيره من المفاهيم، التي تحمل طابع العصر الذي نعيش فيه وروح اللغة التي تسوده، هذه التي تخرج عن منطق السجع والطباق والموازنة.

ومن المحاولات الجادة أيضاً، يمكن الإشارة إلى **الموسوعة العربية العالمية**، التي اشتملت على مفهوم أكثر جدة ومعاصرة للسلطة. جاء في هذه الموسوعة أن: السلطة في العلوم الاجتماعية تعني: قدرة أشخاص أو مجموعات على فرض إرادتهم على الآخرين، إذ يستطيع الأشخاص ذوو النفوذ، إنزال عقوبات، أو التهديد بها، على أولئك الذين لا يطيعون أوامرهم أو طلباتهم، وتكاد السلطة تكون موجودة في كل العلاقات الإنسانية(٨).

ويلاحظ أيضاً في هذا السياق أن **الموسوعة العربية العالمية** لم تستطيع أن تخرج أيضاً بمفهوم السلطة عن دلالات التسلط التي تتبدى في العقوبات والتهديد وتتجلى في غائيات الطاعة والخضوع والامتثال لقوة قادرة قاهرة. وهذا يعني بصورة عامة أن مفهوم السلطة ما زال في اللغة العربية مشحوناً بطابع العنف والقوة والسلبية إلى حد كبير، ويتأسس على ذلك أن التطور اللغوي للمفهوم لم يشهد حتى هذه المرحلة إضافات صميمية جديدة ترتبط بمفهوم السلطة ومشتقاته في صورته العربية.

وبعيداً عن دائرة التحولات الذاتية في اللغة العربية التي لم تشهد تطوراً جوهرياً لمفهوم السلطة، يفيض هذا المفهوم بمعان ودلالات مقتبسة ومترجمة ومتضاربة عن لغات أجنبية متعددة. والمشكلة هي أن هذه الترجمات للمفهوم بقيت مبتورة الصلة بسياقها التاريخي والاجتماعي والمعجمي. فالمعجميون يرصدون المفاهيم اللغوية في اللغات الأجنبية ويدخلونها في خضم المفاهيم المعربة بصورة اعتباطية، تتنافى مع مقتضيات التنظيم والتعريب والتأصيل، حيث يستشعر القارئ والباحث مشقة كبيرة في امتلاك المعاني والدلالات التي تشفّ عنها هذه المفاهيم، ويصبح في حيرة من أمره حين يحاول استخدامها وتوظيفها علمياً. وهذا يعني أن المفاهيم الإشكالية الكبرى تتحول في اللغة العربية إلى معضلات لغوية ودلالية،

(٨) **الموسوعة العربية العالمية** ([د. م.]: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦)، ج ١٣، ص ٥٥.

وذلك لغياب أسس التعريب العلمية المتبعة عملياً في توطين هذه المفاهيم في اللغة العربية. وبعبارة أخرى يمكن القول بأن المفاهيم الوافدة ما زالت تشعر بالغربة، وأن هذه المفاهيم مثل: السلطة والثقافة والديمقراطية والحرية وغيرها، ما زالت تشكل جزراً منعزلة على هامش حياتنا الثقافية واللغوية. وليس لنا أن نستفيض في بحث هذه القضية ويكفي أن نلامس للتو ما يتعلق بإشكالية بحثنا حول مفهوم السلطة والتسلط. هذا ولم تستطع الصيغ المتنوعة المترجمة لمفهوم السلطة أن تتواءم في نسق متكامل يعطي للمفهوم صورته العلمية الواضحة.

ويمكن لنا في هذا المجال أن نسوق أمثلة عديدة تنبه إلى هذه الفوضى العلمية التي تنتاب مفهوم السلطة في ترجماته الأجنبية. جاء في **الموسوعة الفلسفية** المترجمة أن السلطة: مفهوم أخلاقي يشير إلى النفوذ المعترف به كلياً لفرد، أو لنسق من وجهات النظر، أو لتنظيم، مستمد من خصائص معينة أو خدمات محددة[٩]. وفي هذا المفهوم الجديد نجد نغمة غربية تتصف بطابع الغموض وغياب الأسس العلمية لمفهوم يندرج في إطار موسوعي، ومع ذلك يلاحظ بأن مفهوم السلطة في هذه الترجمة يأخذ بالطابع الرمزي، وينفلت عقاله إلى حد ما من إسار الاستبداد والقهر الذي تضفيه اللغة العربية التقليدية لمفهوم السلطة.

يعرف أحمد زكي بدوي السلطة بـ«أنها القدرة على التأثير، وهي تأخذ طابعاً شرعياً في إطار الحياة الاجتماعية، والسلطة هي القوة الطبيعية، أو الحق الشرعي في التصرف، أو إصدار الأوامر في مجتمع معين، ويرتبط هذا الشكل من القوة بمركز اجتماعي يقبله أعضاء المجتمع بوصفه شرعياً، ومن ثم يخضعون لتوجيهاته وأوامره وقراراته»[١٠]. ويلاحظ في هذا السياق أن تعريف بدوي يقدم رؤية جديدة لمفهوم السلطة، الذي بدأ مع هذا التعريف وغيره يخرج من عزلته التاريخية، حيث يرتبط هذا المفهوم عند بدوي بطابع الشرعية وروح الحياة الاجتماعية التي تتبدى في المركز الاجتماعي المشروع اجتماعياً.

مفهوم السلطة في اللغات الأجنبية

وغني عن البيان أن مفهوم السلطة يعاني مشكلات منهجية في اللغتين

---

(٩) **الموسوعة الفلسفية**، إعداد لجنة من العلماء والأكاديميين السوفيات، بإشراف م. روزنتال وب. يودين؛ ترجمة سمير كرم، ط ٦ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧).

(١٠) Ahmad Zaki Badawi, *A Dictionary of the Social Sciences: English-French-Arabic, with an Arabic-English Glossary and a French-English Glossary* (Beirut: Librairie du Liban, 1978),

معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: انكليزي - فرنسي - عربي.

الإنكليزية والفرنسية التقليدية القديمة. ومع ذلك شهد هذا المفهوم تطوراً ملحوظاً مع تطور الأبحاث والدراسات الاجتماعية والتربوية الجارية في المجتمعات الأوروبية الغربية، ولا سيما في مجال اللغتين الفرنسية والإنكليزية، وبدأ هذا المفهوم يكتسب أبعاداً وطاقات جديدة، لم يعرفها في اللغة العربية.

لننظر الآن في صورة مفهوم السلطة ودلالاته في دائرة المعاجم الأجنبية. تعني السلطة بصورة عامة تفوقاً يمتلك عليه الفرد، ويمنحه القدرة على التأثير في الآخرين. وكلمة سلطة (Autorité) مشتقة من اللاتينية «Auctor»، من كلمة «Augescere» وهي تعني الذي ينصح ويملك ويساعد ويتصرف وينمو[١١].

ويقدم قاموس **لاروس** *(Larousse)* الفرنسي تعريفاً لمفهوم السلطة يشتمل على أبعاد متنوعة وغامضة في آن واحد. فالسلطة (Autorité) كما وردت في هذا القاموس «هي الحق والقدرة على التحكم، واتخاذ الأوامر، وإخضاع الآخرين، ومثالها سلطة مدير المدرسة»[١٢]. ويتبدى لنا من خلال هذا التعريف أن مفهوم السلطة ينطوي على مفاهيم وقيم متنوعة، منها قيمة الحق، ومن ثم القدرة على التحكم، هذا بالإضافة إلى القدرة على إخضاع الآخرين، ومن ثم ينوه هذا القاموس إلى البعد التربوي للسلطة حيث يستأثر بمثال ينحصر في سلطة مدير المدرسة بوصفها سلطة تربوية.

يرى لالاند (André Lalande) أن السلطة قدرة شرعية أو قانونية وهي حق يعترف به الجميع ويعرفها في قاموسه الفلسفي *(Vocabulaire technique et critique de la philosophie)* أنها «التفوق أو النفوذ الشخصي والذي بموجبه يتم التسليم والخضوع والاحترام لحكم الآخر وإرادته ومشاعره، وفي هذا السياق يلاحظ وجود عنصر سيكولوجي قوامه الحق في اتخاذ القرار وفي تدبير القيادة»[١٣].

يرى جاك ماريتان (Jacques Maritain) أن علينا أن نفرق بين السلطة (Authority)، والقوة (Power). «فالسلطة والقوة أمران مختلفان: القوة هي التي بوساطتها تستطيع أن تجبر الآخرين على طاعتك، في حين أن السلطة هي الحق في

---

(١١) Robert Dottrens, *La Crise de l'éducation et ses remèdes,* actualités pédagogiques et psychologiques (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1971), pp. 23-30.

(١٢) *Dictionnaire de la Rousse,* CD-ROM (1996).

(١٣) André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 8ème éd. rev. et augm. (Paris: Presses universitaires de France, 1960).

أن توجه الآخرين، أو أن تأمرهم بالاستماع إليك وطاعتك، والسلطة تتطلب قوة، غير أن القوة بلا سلطة ظلم واستبداد، وهكذا فإن السلطة تعني الحق وشرعية استخدام القوة»[(١٤)].

وتشير السلطة التربوية كما يبين كاستون ميالاريه (Gaston Mialaret) إلى علاقات النفوذ القائمة بين المعلمين والمتعلمين، والسلطة تشكل جانباً حيوياً في العملية التربوية، فلا يوجد هناك أبداً فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل المتربي، فالمربي يمارس السلطة على المتربي، ولكن هذه السلطة يمكن أن يمارسها بطرق مختلفة تتنوع بتنوع شخصيات المربين[(١٥)].

ويتوجب علينا عندما نبحث في السلطة ألا ننظر فحسب إلى من يوجهها بل إلى هؤلاء الذين يخضعون لها ومنها يستفيدون، وفي هذا الخصوص يقول باري (Baires) في كتابه **عدو القوانين** (*L'ennemie des lois*): السلطة هي «علاقة بين كائنين ولا يمكن أن يعترف بضرورتها إلا هؤلاء الذين يخضعون لها».

السلطة والنفوذ: ويشكل التداخل بين مفهومي السلطة والنفوذ جانباً من الإشكالية اللغوية لمفهوم السلطة بصورة عامة. وإذا كانت السلطة (Autorité) هي القدرة على الإخضاع، في صيغتها الأدبية، فإن التداخل مع مفهوم النفوذ (Pouvoir) يصبح أمراً لا مفر منه. ويمكن الفصل بينهما على أساس أن السلطة هي القوة الشرعية، بينما النفوذ هو الاستطاعة والقدرة على التأثير، فالسلطة تنطوي دائماً على تعبير أخلاقي، بينما يفتقر إلى ذلك مفهوم النفوذ. فالسلطة هي نفوذ مشروع، بينما قد يكون النفوذ سلطة غير مشروعة، وهو في نهاية الأمر القدرة على اتخاذ فعل وإنتاج أثر ما ومنها نفوذ القانون[(١٦)].

في مفهوم التسلط

تفيض اللغات العربية والأجنبية بمفردات التسلط ومظاهره، وحسبنا في هذه المقالة أن نقدم محاولة في مجال اللغة العربية، يستقيم لنا معها استخدام منظومة من المفاهيم المتداخلة مع مفهوم التسلط بصورة اعتباطية. ومن يستقرئ العربية يجد فيها

---

(١٤) نقلاً عن: إمام عبد الفتاح إمام، **الطاغية: دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي**، سلسلة عالم المعرفة؛ ١٨٣ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٤)، ص ٢٠.

(١٥) Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation: Education et sciences de l'éducation* (Paris: Presses universitaires de France, 1979).

(١٦) Dictionnaire de la Rousse, CD-ROM (1996).

مداً لا حدود له من الكلمات والمفردات التي تشير إلى التسلط الذي نأخذه في هذه المقالة كمحور مركزي تدور حوله منظومة من المفاهيم الفرعية والثانوية التي تعبر عنه وتدخل في مكوناته.

تضج اللغة العربية بمفاهيم القسر والشدة، مثل: الاضطهاد، والتعصب، والعدوان، والتشدد، والعنف، والتغالب، والعدوان، والإرهاب، والقهر، والعبودية، والإكراه، والتسلط، والسلطوية، والاستبداد[١٧]. وفي المستوى التربوي تتعدد المفاهيم التي تشير إلى ظاهرة استخدام القوة والقسر حيث يجد الباحث نفسه إزاء مفردات عديدة متداخلة جداً في وصف ظاهرة العنف والتطرف في توظيف السلطة. ومن هذه الكلمات على سبيل المثال وليس الحصر يشار إلى: العنف التربوي، والقمع التربوي، والإرهاب التربوي، والتسلط التربوي، والإكراه التربوي، والاضطهاد التربوي، والاستلاب التربوي، والقهر التربوي، وهناك كلمات أخرى عديدة توظف من أجل هذه الغاية نفسها[١٨]. من حيث المبدأ يصلح أي مفهوم من المفاهيم السابقة ليوظف مكان الآخر، فالخط الفاصل بين هذه المفاهيم لا يرى بالعين المجردة وقد يكون هناك من الحدود التي لا تكتشف إلا بالمجهر.

هذه المفاهيم يمكن أن تشكل أبعاداً حقيقية لمفهوم التسلط، فهي كلمات ومفردات وتعابير تعبر عن التسلط والقهر. ومن أجل أن نكون موضوعيين في تناولنا لهذه المفاهيم يمكن لنا أن نقول بأن أياً منها يمكن أن يوظف عملياً في مكان الآخر ولا سيما مثل كلمات: القمع والعدوان والإرهاب والتسلط والعنف. فهذه الكلمات تستخدم في مستوى واحد تقريباً. ولا نعتقد بوجود محاولات سوسيولوجية عربية أو محاولات لغوية متطورة للفصل بين هذه المفاهيم.

وإذا كنا نركز في سياق عملنا على مفهوم التسلط، ونجعل منه جذعاً لهذه المفاهيم التي ننظر إليها، بوصفها امتداداً لمفهوم التسلط، فإننا بذلك ننطلق من الأهمية المركزية لمفهوم السلطة، ومدى التقارب بين مفهومي السلطة والتسلط. وخيارنا هذا يبقى مفتوحاً للحوار والمناقشة، وفي كل الأحوال فإن هذا التصنيف

---

(١٧) انظر تعقيب شاكر مصطفى على بحث: محمد جابر الأنصاري، «مفهوم التسامح في الثقافة الإسلامية وانعكاساته على تربية الأطفال،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفولة في مجتمع عربي متغير**، الكتاب السنوي العاشر (الكويت: الجمعية، ١٩٩٤ ـ ١٩٩٥)، ص ٧٤٥٧.

(١٨) انظر ملفاً بعنوان: «ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع،» في: **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية** (اليونيسكو، القاهرة)، العدد ١٣٢ (١٩٨٩).

يبقى مشروعاً وشرعياً، في إطار دراستنا الحالية، حول مفهوم السلطة والتسلط. فالتحديد المنهجي هو تقديم صورة منظمة ذهنياً ونظرياً لمجموعة من المظاهر المتداخلة. فالكلمات هي طريقة ساحرة لصنع العالم وإعادة صنعه من جديد، وهذا يعني أن اللغة تتيح لنا بمرونتها أن نعيد بناء العالم وتوصيفه، وذلك عندما نبحث له عن مفاهيم أكثر توازناً وتكيفاً ومرونة. من هذا المنطلق نعمل على إعادة بناء هذه المفاهيم انطلاقاً من مفهوم التسلط بوصفه مفهوماً مركزياً تدور حوله مفاهيم: الإرهاب والعدوان والإكراه والقمع بوصفها مفاهيم فرعية أو بديلة على الأقل في حال غياب مفهوم التسلط.

فمفاهيم العدوان والقهر والإرهاب والاعتداء والقمع تدخل في بنية مفهوم التسلط. وبعبارة واضحة، التسلط هو ممارسة البطش والقوة والإكراه والإرهاب والقمع والعدوان، وتلك هي بعض من مظاهر التسلط في أبعاده اللغوية. ومع أهمية الوضوح الذي تجري عليه محاولتنا هذه، لنتأمل في جوهر بعض المفاهيم الفرعية لمفهوم التسلط، وهذا قد يجعل محاولتنا أكثر غنى ورصانة. لنبدأ بمعالجة مفهوم العنف.

العنف والتسلط

جاء في اللغة العربية حول العنف: العنْف: عنف: العنف: هو الاسم من العنف، وهو الشدة والقوة. وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق، أعنف الشيء أي أخذه بشدة[١٩]. عنَفَ (عَنَف، يَعْنف عنفاً) الرجل بغلامه أخذه بالشدة ولم يرفق به، فهو عانف والغلام معنوف. عَنفَ (عنف يعنف، عنافة) الرجل كان شديداً قاسياً فهو عنيف، وعنف الرجل بغلامه، أي كان عنيفاً معه[٢٠]. هذا ويعني العنف من حيث الجذر اللغوي «ممارسة للقوة على شيء ما»[٢١].

وعلى هذا الأساس يقترح روبرت لتكة تعريفاً للعنف قوامه: مهاجمة الأشخاص أو استغلالهم على نحو جسماني أو نفسي شديد. ولكن الآراء الأكثر شيوعاً في المستوى الفلسفي هي: أن العنف هو الإيذاء بطريق استخدام القوة

---

(١٩) ابن منظور، **لسان العرب**، ج ٩.

(٢٠) الكرمي، **الهادي إلى لغة العرب: قاموس عربي ـ عربي**، ج ٣، ص ٢٧٩.

(٢١) روبرت ف. لتكة، «العنف والقدرة،» ترجمة شريف بهلول، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، العدد ١٣٢ (١٩٨٩)، ص ٥.

المادية الشديدة[٢٢]. هذا ويحدد قاموس **ويبستر** سبعة معان لمفهوم العنف (Violence) أهمها أن العنف هو «القوة الجسدية أو النفسية التي تستخدم للإيذاء أو للإضرار»[٢٣]. ومن الناحية التاريخية فإن كلمة العنف (Violence) مشتقة من الكلمة اللاتينية «vis»، أي القوة وهي تعني في سياقها التاريخي اللاتيني القديم حمل القوة تجاه شخص أو شيء ما[٢٤].

فالعنف هو استخدام القوة المادية لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات. ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى تعريف تشارلز ريفيرا (Charles Rivera) و كينيث سويتزر (Kenneth Switzer) حول العنف وهو: العنف هو «الاستخدام غير العادل للقوة من قبل مجموعة من الأفراد لإلحاق الأذى بالآخرين والضرر بممتلكاتهم»[٢٥].

فالعنف هو كافة الأعمال التي تتمثل في استخدام القوة أو القسر أو الإكراه بوجه عام ومثالها أعمال الهدم والإتلاف والتدمير والتخريب وكذلك أعمال القتل والفتك والتعذيب وما شابه[٢٦].

ويمكن القول أيضاً في تعريف العنف بأنه: استخدام القوة المادية أو التهديد باستخدامها. ويمكن أيضاً استعراض: تعريف ساندرا بول روكيرج: (Sandra J. Ball-Rokearch) ومفاده أن العنف «هو الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين»[٢٧]. ويأتي في هذا السياق تعريف بيير فيو الذي نظر إلى العنف بأنه «ضغط جسدي أو معنوي، ذو طابع فردي أو جماعي، ينزله الإنسان بالإنسان»[٢٨].

---

(٢٢) المصدر نفسه، ص ٥.

(٢٣) نقلاً عن: توماس بلات، «مفهوم العنف: وصفه وتفنيده،» **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**، العدد ١٣٢ (١٩٨٩)، ص ١٧.

(٢٤) المصدر نفسه، ص ١٨.

(٢٥) حسنين توفيق ابراهيم، **ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية**، سلسلة أطروحات الدكتوراه؛ ١٧ (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢)، ص ٤٢.

(٢٦) بكر القباني، **ثورة ٢٣ يوليو وأصول العمل الثوري المصري** (القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٠)، ص ١٠٩.

(٢٧) ابراهيم، المصدر نفسه، ص ٤٣.

(٢٨) بيير فيو، «العنف والوضع الإنساني،» في: فيليب برنو [وآخرون]، **المجتمع والعنف**، ترجمة إلياس زحلاوي؛ مراجعة انطوان مقدسي، ط ٢ (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٥)، ص ١٤٨ ـ ١٤٩.

ويمكن التمييز بين نوعين من العنف هما: العنف المادي والعنف الرمزي. فالعنف المادي يلحق الضرر بالموضوع فيزيائياً، أو في الحقوق، أو في المصالح أو في الأمن. أما العنف الرمزي، فيلحق ذلك الضرر بالموضوع سيكولوجياً: في الشعور الذاتي بالأمن والطمأنينة، والكرامة والاعتبار، والتوازن.. . إلخ. ولا يقل الثاني عن الأول في فداحة العواقب، وهو وإن لم يكن يمس حق الحياة لدى الفرد والجماعة ـ كما هو شأن العنف المادي أحياناً ـ إلا أنه قد يصيب المتعرض له في ما قد يكون مقدساً لديه، بل قد يكون هذا الضرب من العنف مرحلة نحو ممارسة العنف المادي، وعلى العموم، لا يختلف معنى العنف في هذا النوع عن معناه في الثاني وهو: انتزاع المطالب بالقوة، وإكراه الآخر على التنازل عنها أو الاعتراف بها بوسائط يتكبد خسائر من جراء استعمالها[٢٩].

يأخذ الطابع الرمزي للسلطة أهمية متزايدة في مجال الأبحاث الاجتماعية التربوية، وغني عن البيان أن السلطة الرمزية تشكل الجوهر الخفي لمفهوم السلطة[٣٠]. فالإنسان كائن رمزي وهو يتشكل بصورة واسعة على نحو رمزي، وهذا التشكل يعتمد بالضرورة على قدر وأهمية السلطة الرمزية (Pouvoir Symbolique) التي تحيط بوجوده الاجتماعي. فالإنسان في سياق حياته التربوية يتشبع بمنظومة من المفاهيم ذات الطابع الرمزي وتتشكل فيه بناء على هذه المنظومة الرمزية توجهات سلوكية تكافئ أحياناً القدرة الغريزية للسلوك الاجتماعي. فالرموز التي يتمثلها الإنسان بمثابة الشيفرة السلوكية التي تعمل على توجيه السلوك والتي يمكنها أن تفسره أيضاً.

فالإنسان عندما يوجد في وسط ما يتمثله على نحو رمزي. فالمكان والزمان والعلاقات والأشياء ومتغيرات الوجود تؤثر في وعي الإنسان وفي منظومة عقله الباطن على نحو رمزي، وتتحول إلى طاقة برمجة داخلية تشرط سلوك الإنسان وتربطه بطابع من الحتمية الرمزية[٣١]. فطقوس الإنسان عبر التاريخ وأنماط سلوكه السحرية، ومنظومة مقدساته وأساطيره، هي منظومات من الفعاليات الرمزية اللاشعورية التي تمثلها عبر تاريخه الإنساني الطويل.

---

(٢٩) عبد الإله بلقزيز، «العنف السياسي في الوطن العربي،» **المستقبل العربي**، السنة ١٩، العدد ٢٠٧ (أيار/مايو ١٩٩٦)، ص ٧٢.

(٣٠) Pierre Bourdieu, «Sur le pouvoir symbolique,» *Annales*, E. S. C., no. 3 (mai-juin 1982).

(٣١) Pierre Bourdieu, «Capitale symbolique et classes sociales,» *L'Arc*, no. 72 (2ème trimestre 1978).

وينظر التقليد الكانطي الجديد (هومبلت ـ وكاسيرر ـ وسابير ـ ووف) إلى مختلف العوالم الرمزية من أسطورة ولغة وفن وعلم، بوصفها أدوات لبناء المعرفة وعالم الموضوعات أي كأشكال رمزية[٣٢]. فالمنظومات الرمزية باعتبارها أدوات للمعرفة تفرض نفسها كسلطة وسلطة تربوية وهي بالتالي تشكل سلطة بناء الواقع، وهي تأخذ عند دوركهايم أدوات للتضامن الاجتماعي[٣٣].

هذا وينظر بورديو إلى «السلطة الرمزية» من حيث هي قدرة على تكوين المعطى، عن طريق العبارات اللفظية، ومن حيث هي قوة على الإبانة والإقناع، وإقرار رؤية عن العالم أو تحويلها، ومن ثم قدرة على تحويل التأثير في العالم، وبالتالي تحويل العالم ذاته. وهي في النهاية قوة سحرية تمكن من بلوغ ما يعادل تأثير القوة الطبيعية والاقتصادية، وذلك لما تمتلك عليه من قدرة على التعبئة. ولكن بورديو يؤكد على أهمية مشروعية السلطة الرمزية لكي تأخذ طابعاً فاعلاً في حياة الناس: «إن ما يعطي للكلمات وكلمات السر قوتها ويجعلها قادرة على حفظ النظام أو خرقه هو الإيمان بمشروعية الكلمات ومن ينطق بها»[٣٤].

وغالباً ما يجري الحديث في مجال الطاقة الرمزية للسلطة عن الصراع الرمزي والعنف الرمزي في آن واحد، فالطبقات الاجتماعية، وفقاً لعرف بورديو وباسرون وماركس، تدخل في صراع رمزي من أجل فرض التصور الذي ترسمه كل من هذه الطبقات عن العالم، و«يتم هذا الصراع عن طريق الإنتاج الرمزي الذي يشكل بدوره مجالاً مصغراً للصراع بين الطبقات الاجتماعية. ومن هذا المنطلق فإن الطبقة الاجتماعية التي تسود اقتصادياً وتمتلك السلطة الاقتصادية، ترمي إلى فرض مشروعية سيادتها رمزياً عن طريق إنتاجها الرمزي، أو عن طريق أولئك الذين يدافعون عن أيديولوجية هذه الطبقة»[٣٥].

وغني عن البيان أن السلطة الرمزية تأخذ مجالها الحيوي في مجال المؤسسات التربوية، ولا سيما في مجال المدرسة التي تتحول إلى ساحة للصراع الرمزي بين مختلف القوى الاجتماعية الفاعلة داخل المجتمع. فالرمزية السائدة في المدرسة تشكل نوعاً من السلطة الاجتماعية التي تحاول أن تشكل الأطفال على ديدن

---

(٣٢) بيير بورديو، **الرمز والسلطة**، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي (الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٩٠)، ص ٥٢.

(٣٣) المصدر نفسه، ص ٥٤.

(٣٤) المصدر نفسه، ص ٦٠.

(٣٥) المصدر نفسه، ص ٥٦.

الأيديولوجيا الاجتماعية السائدة.

هذا ويعلن بورديو، في أعماله المختلفة حول السلطة الرمزية والعنف الرمزي، بأن الفعل التربوي فعل رمزي بالدرجة الأولى، وبالتالي فإن أي نشاط تربوي هو موضوعياً نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة[٣٦].

على أن هذه التعريفات للعنف تحتاج إلى تحسب ضروري حتى لا يؤخذ بها على وجه الإطلاق، ذلك أن هناك حاجة أخرى إلى التمييز بين نوعين آخرين من العنف: العنف الشرعي والعنف غير المشروع. وينتمي إلى العنف الشرعي كل نوع من أنواع استعمال القوة لانتزاع الحقوق أو لإقرارها على النحو الذي يرفع الظلم، ومن ذلك استعمال القوة لطرد الاحتلال واستعادة الأرض والسيادة، أو استعمال العنف لكف الظلم الاجتماعي[٣٧].

ومن خلال هذه التعريفات للعنف في مستوياته المختلفة يمكن القول بأن العنف هو بعد رئيسي من أبعاد التسلط. فالمتسلط رجل عنيف وهو يلجأ إلى العنف في كل مناسبة من مناسبات فعالياته التسلطية. فالعنف ممارسة للقوة، والتسلط هو ممارسة للعنف في أقصى درجاته ومختلف اتجاهاته. وهذا يعني أنه لا يمكن لفكرة التسلط أن تقوم من غير العنف بكل ما ينضوي عليه هذا المفهوم الأخير من نزعة إلى القهر والأذى والعدوان.

التسلط والقمع

ويعد القمع أيضاً صورة من صور التسلط، ونموذجاً من نماذجه وبعداً من أبعاده، فـ«القمع في عمقه وهدفه هو أي قسر، ترغيبي أو ترهيبي، يفرض على الإنسان إما القيام بفعل أو الامتناع عنه، سواء في التفكير أو في القول أو السلوك أو العمل، أي أنه نقيض الحرية المطلقة التي هي انعدام القسر»[٣٨]. وفي اللغة العربية: القَمْع: مصدر قمع، والرجل يقمع قمعاً، وأقمعه أي قهره وذله فذل، والقمع الذل. وقمعه قمعاً: ردعه وكفه[٣٩]. وجاء أيضا قَمَع: قَمَع، يقمع قمعاً

---

(٣٦) بيير بورديو، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**، ترجمة نظير جاهل (بيروت؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٤)، ص ٧.

(٣٧) بلقزيز، «العنف السياسي في الوطن العربي،» ص ٧٢.

(٣٨) زكريا ابراهيم، **مشكلة الحرية** (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧٢)، ص ١٨.

(٣٩) ابن منظور، **لسان العرب**، ج ٨.

(الشيء في الشيء) دخل واستكن، وقمع الرجل في بيته دخل متخفياً، وقمع الرجل غلامه، أي ضربه بالمقمعة، وقمع الأمير الفتنة أي أخمدها، وقمع الأمير فلاناً أي ضربه على رأسه حتى يذل، وقمع البرد النبات أي رده عن النمو[٤٠].

ترى د. نجاح محمد في تعريفها للقمع أن القمع: هو كل نظرة دونية لأي إنسان، وكل تعصب قبلي أو عائلي أو ديني أو قومي أو طائفي أو مذهبي أو سياسي، وكل تزوير وتضليل في كل الميادين الحياتية، وكل نقد تجريبي غير موضوعي، وكل رفض للحوار والتعاون والتنسيق والتوحيد، وكل استهتار بالأخلاق والحريات والقوانين، الخادمة للإنسان، وهذه المظاهر ما هي إلا بعض معطيات ومظاهر قمع الآخر[٤١]. وهذا التعريف يتوافق مع مفهوم التسلط ويعبر عنه أيضاً.

ويتضمن مفهوم القمع الذي وقع عليه اختيارنا ووظفناه في مجال التربية ثلاثة عناصر أساسية وهي: (أ) فكرة الشدة (كما في العاصفة أو الإعصار). (ب) فكرة الإيذاء (كما في الوفاة بحادثة). (ج) فكرة القوة العضوية أو المادية[٤٢]. وفي كل الأحوال ما نعنيه بالقمع (وهذا ينسحب على المفاهيم السابقة) هو استخدام أقصى درجات الشدة والقوة ضد الآخر لإخضاعه وإلغاء وجوده المعنوي والشخصي مادياً أو معنوياً بصورة جزئية أو كلية. والقمع قد يكون نفسياً أو رمزياً أو مادياً وقد يشتمل على جميع هذه الجوانب دفعة واحدة[٤٣].

يقوم مفهوم التسلط التربوي على مبدأ الإلزام والإكراه والإفراط في استخدام السلطة الأبوية، ويقوم على مبدأ العلاقات العمودية العلاقات بين السيد والمسود، بين الكبير والصغير، بين القوي والضعيف، بين التابع والمتبوع، ويمارس العنف هنا بأشكاله النفسية والفيزيائية ويقوم على أساس:

١ ـ التباين في القوة بين الأب والأم.

٢ ـ اللجوء إلى العنف بأشكاله.

---

(٤٠) الكرمي، **الهادي إلى لغة العرب: قاموس عربي ـ عربي**، ج ٣.

(٤١) نجاح محمد، «العقل العربي والقمع،» **المعرفة** (سوريا)، السنة ٣٣، العدد ٣٦٦ (آذار/مارس ١٩٧٤)، ص ٤٦ ـ ٧٣.

(٤٢) لتكة، «العنف والقدرة،» ص ٥.

(٤٣) انظر: بلقزيز، «العنف السياسي في الوطن العربي،» ص ٦٨ ـ ١٠١.

٣ ـ المجافاة الانفعالية والعاطفية بين الآباء والأبناء.

٤ ـ وجود حواجز نفسية وتربوية بين الآباء والأبناء.

ويتم اللجوء هنا إلى أساليب القمع والازدراء والاحتقار والتهكم والامتهان والتبخيس، وأحكام الدونية والتخويف والحرمان والعقاب الجسدي، وهناك غياب كامل لعلاقات الحب والحنان والتساند والتعاطف.

الإرهاب والتسلط

ويعد مفهوم الإرهاب من المفاهيم الأساسية التي تعبر عن اتجاه مفهوم التسلط. فالإرهاب التربوي صورة من صور التسلط ونتيجة من نتائجه. والإرهاب بالتعريف هو: «نسق الفعاليات والخبرات السلبية العنيفة التي يخضع لها ويعانيها من يخضع للسلطة أو التسلط: كالعقوبات الجسدية، والاستهزاء، والسخرية، والتهكم، وأحكام التبخيس، وغير ذلك من الاحباطات النفسية والمعنوية التي تشكل المناخ العام لحالة من الخوف والتوتر والقلق التي يعانيها المتربون والتي تستمر عبر الزمن وتؤدي إلى نوع من العطالة النفسية والفكرية وإلى حالة من الاستلاب وعدم القدرة على التكيف والمبادرة»[٤٤]، فالإرهاب هو ممارسة للعنف والتسلط والإكراه والقسر والعدوانية. وهذا يعني بالضرورة أن هذا المفهوم هو صورة من هذه الصور وهو في النهاية بعد أساسي ونتيجة أساسية من نتائج مفهوم التسلط.

ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أنه يمكن لنا أن نستعرض عدداً كبيراً من المفاهيم المتاخمة لمفهوم التسلط والعدوان والإرهاب والعنف وغير ذلك من المفاهيم المتجانسة والمترادفة. ومع ذلك نعتقد بكفاية ما أدرجناه من مفاهيم متقاربة، اننا نستطيع بالنتيجة أن نخرج بتصنيف أساسي قوامه: أن مفهوم التسلط يأخذ في نسق دراستنا هذه صورة مركزية لمنظومة مفاهيم التسلط وأبعاده المحورية والتي تتمثل في العنف والعدوان والإرهاب والقمع. وهذه المفاهيم تشكل أدوات أساسية تعتمد في صلب مفهوم التسلط. فالتسلط بالنتيجة هو ممارسة سيكولوجية أو مادية للعنف والقمع والإكراه والإرهاب والعدوان. وبالتالي فإن هذه المظاهر هي مظاهر ونتائج لفعل التسلط الذي يستجمع في ذاته مقومات هذه المفاهيم ويستخدمها.

---

(٤٤) علي وطفة، «الإرهاب التربوي،» **العربي** (الكويت)، العدد ٤٦٠ (آذار/ مارس ١٩٩٧).

بين السلطة والتسلط

يتداخل مفهوم السلطة (Autorité) مع مفهوم التسلط (Autoritarisme) بصورة إشكالية، ولا بد في هذا السياق من التعرض للمفهومين من أجل بناء الحدود الفاصلة بينهما.

تعني السلطة في صيغتها الأدبية القدرة على الإخضاع، والأمثلة على ذلك متعددة مثل: استخدام السلطة، إظهار السلطة، امتلاك السلطة. وبعبارة أخرى: السلطة هي القوة التي يستشعرها المرء وتملي عليه نوعاً من الفعل والسلوك.

تكون السلطة عبودية وتسلطاً وذلك عندما يستخدمها الزعيم لمصلحته الخاصة، وتكون حرة عندما توظف في خدمة الناس كافة، وتلك هي السلطة التي يمجدها بيرنارد كراسيه (Bernard Crasset). فالسلطة بالنسبة إليه هي هذه التي تضع أهدافها في خدمة الآخرين[٤٥].

وفي هذا السياق يشير بيير داكو في كتابه **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث** إلى أن ثمة فرقاً كبيراً بين مفهومي السلطة والتسلط، فالسلطة وسيلة تسعى إلى تحقيق هدف واقعي، وهي تحترم الأشخاص الذين تحكمهم كلياً، وهي القيادة الديمقراطية في صورتها النقية. وتلك هي السلطة الأصيلة المعطاء لأنها غنى وقوة؛ أما التسلط فهو على العكس من ذلك تماماً، إذ توظف ممارسات التسلط قوة السلطة كغاية بحد ذاتها حيث تنتفي في هذه الصورة إمكانيات الحوار مع الآخرين، ويكون صاحب السلطة هو المستبد المطلق والطاغوت المنفرد بالسلطة والقوة في مختلف الحالات[٤٦].

وللسلطة تجاوزات قد تصل إلى حد الاستبداد، وهي كل الاستبداد بالنسبة إلى فوفوناركيس (Vauvenargues) الذي يقول: هل يوجد هناك شيء أشد صرامة من القوانين؟ لقد أعلن شيشرون (Cicéron) شكلاً خفياً للسلطة تحت قناع من الوداعة: «فالطاغية المستبد ليس الرجل الذي يحكم عبر الرعب بل هو هذا الذي يحكم بالمحبة ويلعب كمن يعزف على قيثارة»[٤٧].

ومن الطبيعي أنه يجب على السلطة لكي لا تتعرض لمخاطر نفوذ غير شرعي

---

(٤٥) نقلاً عن: Léon Michaux, *Les Jeunes et l'autorité* (Paris: Presses universitaires de France, 1972).

(٤٦) بير داكو، **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث**، ترجمة وجيه أسعد، ط ٢ (دمشق: الشركة المتحدة للتوزيع، ١٩٨٥)، ص ١٩٧.

(٤٧) نقلاً عن: Michaux, Ibid.

أن تعيد النظر في نفسها دائماً من أجل التكيف مع صيغة العدالة الاجتماعية، فالتطور يمثل ثورة سلمية دائمة.

يعرف دينكن ميتشل (Duncan Mitchell) السلطة بـ«أنها نوع من أنواع القوة التي تنظّم واجبات وحقوق الأفراد، وتكون السلطة فعالة عندما تصدر عن أشخاص شرعيين، حسب اعتقاد الأشخاص الخاضعين لمشيئتها». ويحاول ميتشل في هذا السياق أن يفصل بين مفهومي السلطة والتسلط حيث يرى بأن السلطة تختلف عن التسلط (السيطرة القسرية والجبرية) من حيث ان الأخيرة تلزم الأفراد على التكيف لمشيئتها من خلال العقاب أو المكافأة[٤٨]. فالسلطة الشرعية هي هذه التي تسعى إلى تحقيق المصالح المشتركة لأفراد المجتمع، وبالتالي فإن التسلط هو الإسراف في استخدام السلطة لغايات لا تتحقق فيها مصالح الأفراد ولا تعبر عن طموحات الخاضعين لها. ونعني بالإفراط في استخدام السلطة الحالة التي تسرف فيها السلطة في استخدام أساليب القمع والإكراه دونما الأسباب الموجبة شرعياً لذلك. وتتمثل الأسباب غير الشرعية أو المشروعة التي يوظفها أصحاب السلطة في تسلطهم ونزعتهم المتزايدة إلى توكيد الذات والنفوذ، أو الانفراد بإمكانية السلطة، أو تحقيق مصالح خاصة لأعضاء الطبقة التي تمارس السلطة في المستوى الاجتماعي. هذا ويتفق أحمد زكي بدوي مع ميتشل في تأكيده على النزعة الاستبدادية للتسلط، فالتسلط هو «تأكيد جانب السيطرة والقوة والخضوع لأوامر المتسلط ونواهيه، وانزال العقاب بالآخرين»[٤٩].

ويشار في هذا السياق إلى السلطة التربوية بوصفها هذه الطاقة، أو القوة المعنوية الشرعية التي توظف في خدمة القضايا التربوية ومساعدة الطلاب والمتربين بصورة عامة على تحقيق مبدأ نموهم وازدهارهم. وفي الوقت الذي توظف فيه هذه السلطة لتأكيد مصالح أخرى غير مصلحة التلاميذ تتحول إلى تسلط. فالمعلم الذي يمارس سلطته لتوكيد ذاته يجعل من سلطته تسلطاً، والمعلم الذي يعوض إخفاقه في الحياة بإنزال العقاب بالمتعلمين وصدهم يمارس تسلطاً، والمعلم الذي يفرغ شحنات غضبه وانفعاله على التلاميذ يمارس تسلطاً، والمعلم الذي يجافي تلامذته يمارس تسلطاً، والمعلم الذي يحابي مجموعة من الطلبة دون الآخرين يحول سلطته إلى تسلط وقهر تربوي. أما السلطة فهي نسق من الإجراءات الأخلاقية والتربوية

---

(٤٨) دينكن ميتشل، محرر، **معجم علم الاجتماع**، ط ٢ (بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٦).

(٤٩) Badawi, *A Dictionary of the Social Sciences: English-French-Arabic, with an Arabic-English Glossary and a French-English Glossary.*

التي يمارسها المعلم لخدمة تلامذته وتطوير إمكانياتهم التربوية والعقلية والذهنية.

يرى محمد جواد رضا أن هناك خيطاً رفيعاً بين السلطة والتسلط ويمكن أن يوظف الناس مفهوم السلطة بمضمون التسلط على الآخرين، هذا ويمكن الحديث عن نوعين من السلطة: السلطة القاهرة والسلطة المربية[٥٠]. فالسلطة القاهرة تعتمد على مبدأ العاطفة والانفعال ولا تعتمد على حقائق ومعلومات عقلية. ويمكن هنا أن نسوق مثالاً يستخدمه رضا لتوضيح القصد من المبدأ العاطفي في استخدام السلطة: يقول الأب لابنه: يجب أن تعمل هذا الشيء لأنك تحبني، والطفل يفعل هنا ما يريده الأب بأسلوب عاطفي مبطن بقناعة انفعالية، وهذه السلطة غير عقلانية. فالسلطة المربيّة يجب أن تقوم على حقائق مثل: افعل هذا الشيء لأنه يعود عليك بالفائدة[٥١].

ويشير محمد جواد رضا أيضاً إلى نوعين من السلطة، هما: سلطة القهر المادي الذي يتمثل بالعقاب المادي، وسلطة الحق والحقيقة ومثالها من يسلم نفسه لمبضع الجراح لأنه قانع بأن هذا المبضع سينقذه من قدر الموت.

يصف بيير فيو في مقالة له حول «العنف والوضع الإنساني»، إشكالية تحول السلطة إلى تسلط بقوله: «إن السلطة مهما كان استخدامها ضرورياً أو شرعياً تشكل إغراء، خفياً أو معلناً، قلما ينجو منه من يمارسها، وأن العنف هو الثمرة المرّة لمثل هذه التجاوزات»[٥٢]، «إذ يستحيل على أصحاب السلطة أو من يمارسها ألا تكون لهم أهواء وألا يتعشقوا سلطتهم الخاصة»[٥٣]. وعلى هذا الأساس تتضح لنا بصورة منهجية هذه الخطوط الفاصلة بين مفهومي السلطة والتسلط. فالتسلط هو إسراف في استخدام السلطة وتجاوز لحدود الشرعية وأساسه الانفعال والجهل وغياب المصلحة التربوية العامة.

السلطة كما بينا ظاهرة طبيعية ضرورية للحياة الاجتماعية والتربوية، ومن غير السلطة تتحول الحياة الاجتماعية ومنها التربوية إلى جحيم لا يطاق. أما

---

(٥٠) محمد جواد رضا وهشام شرابي، «التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفولة في مجتمع عربي متغير**، الكتاب السنوي الأول (الكويت: الجمعية، ١٩٨٣ - ١٩٨٤)، ص ٨٢.

(٥١) المصدر نفسه، ص ٨٢.

(٥٢) فيو، «العنف والوضع الإنساني،» ص ١٤٢.

(٥٣) المصدر نفسه، ص ١٤٣.

التسلط فهو الإفراط السلبي في ممارسة السلطة ويعني ذلك استخدام أساليب القمع والإكراه وأساليب العنف في السيطرة على الآخر من أجل مجرد إخضاعه والهيمنة على وجوده، حيث تنحرف هذه الممارسة عن غاياتها الإيجابية الساعية إلى تنظيم الحياة بصورة إيجابية. ومن هذا القبيل يمكن الإشارة إلى الممارسات الديكتاتورية التي تجعل من مصالح بعض الأفراد في موقع السلطة غاية السلطة ومنتهاها.

- فالسلطة تسعى إلى تنظيم الحياة وضبطها وتوجيهها بينما يسعى التسلط إلى مجرد الهيمنة والسيطرة والإخضاع.

- في ممارسة السلطة توظف القوة لغايات اجتماعية بينما تستخدم هذه القوة بصورة عبثية في حالة التسلط.

- القوة وسيلة السلطة في تحقيق الغايات بينما هي غاية في ممارسة التسلط.

باختصار، السلطة هي التنظيم والفعل الغائي الهادف إلى البناء والتنظيم، وهي التوظيف المعتدل للقوة من أجل تحقيق الغايات.

تنطلق السلطة كما تبين لنا في سياق المعالجة السابقة من أسس ثقافية وأخلاقية وتهدف إلى تحقيق مصالح الفرد والجماعة وتعبر عن الطابع العام للحياة السياسية والأخلاقية والاجتماعية. فالتسلط، كما تبين لنا، إفراط في ممارسة السلطة، وهو يقوم على مبدأ الإكراه والقهر[٥٤]. وتأخذ العلاقة التسلطية صورة العنف بأشكاله النفسية والفيزيائية والجسدية، حيث لا يسمح للأفراد الذين يخضعون لعلاقة التسلط بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم، وإن حدث ذلك فإن هذه الآراء والانتقادات قد تكون عقاباً بالنسبة لهم. وتبرز في العلاقة التسلطية قيم العنف والإكراه والقسر والخضوع والتراتب والعلاقات العمودية وغياب قيم المودة والتفاهم والحوار والمحبة. وبالتالي فإن العلاقات القائمة بين المتسلط والأفراد الخاضعين للتسلط هي علاقات قوامها مركب العلاقة بين القوي والضعيف، بين السيد والمسود، بين الغالب والمغلوب، بين الآمر والمأمور، وذلك كله دون وجود حدود وسطى لطبيعة هذه العلاقة. وفي المناخ التسلطي يفرض المتسلطون على الأفراد أنماط سلوكهم وحركتهم ولا يسمح لهم بإبداء الرأي أو الاعتراض. ولو حاولنا الآن أن نفصل بين صورة مفهوم التسلط ومفهوم السلطة لكان بالإمكان أن

---

(٥٤) أحمد محمد مبارك الكندي، **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة** (العين: مكتبة الفلاح، ١٩٩٢).

نميز بعض الخصائص التالية:

السلطة	التسلط
الشرعية القانونية أو الدستورية ويؤمن بها من يخضع للسلطة	شرعية القوة: تفرض بالقوة ولا يؤمن بها من تمارس عليهم ويرفضونها شعورياً ولاشعورياً
غائية: تهدف تحقيق غايات اجتماعية محددة تشمل مصالح أفراد المجتمع	غايات فردية لخدمة مصالح من يمارس السلطة
عقلانية: تقوم على أسس عقلية متوازنة	تقوم على أساس الانفعال والاعتباط
العدالة والحق والخير والمعرفة	الظلم والشر والقهر
السلطة ضرورية للحياة الاجتماعية والتربوية	التسلط يتنافى مع هذه الضرورة ويهدد الحياة والأمن الاجتماعيين

ومن أجل تقديم صورة أوضح لمفهوم التسلط وأبعاده يمكن لنا أن نستعرض سمات الرجل المتسلط وخصائصه.

من يمارس التسلط، بحسب بيير داكو، ينظر إلى السلطة غاية في حد ذاتها. فالسلطة تمثل أمناً داخلياً بالنسبة إليه، وهو في أثناء ممارسته للسلطة يرفض أي حوار ومناقشة لسيطرته، ويطالب الآخرين بالصمت المطبق. والسلطوي عدواني وضعيف أيضاً (والرأي ما زال لداكو)، وهو يهاجم خوفاً من أن يهاجم وينال من الآخرين خوفاً من أن يتعرض لأذاهم. وهذا يعني أن السلطوية والسيطرة هما بالنسبة إلى السلطويين تعويضان نفسيان أساسيان للوجود والاستمرار، وهذا يعني أن إذلال الآخرين يمنحهم وهم السمو والقوة، وهم بالتالي عندما يمارسون فعالية القهر والإذلال يشعرون بأنهم أنجزوا عملاً عظيماً، ومع الأسف يكثر هؤلاء المتسلطون والقاهرون في الحياة اليومية الجارية.

ويضيف داكو أن استمرار السلطويين في هذه الحياة الجارية ممكن بفضل عوامل عديدة. فهم يستمرون بسبب عدد كبير من العوامل النفعية التي تربطهم بالآخرين مثل المرؤوسين النفعيين وأصحاب المصالح والضعفاء والجبناء والمهزوزين والمغفلين، ثم بسبب اللبس الأبدي بين مفهومي العدوانية والقوة، فليس كل ما هو عدواني مظهر من مظاهر القوة، فالعدوانية في جل حالاتها نقيض للقوة

وصورة من صور الضعف المهين[٥٥].

وفي هذا السياق يميز بين القوة المسيطرة وبين الإرادة، فإرادة السلطوي صورة من صور الضعف، ففي الوقت الذي يبدو فيه السلطوي إرادياً إلى الحد الأقصى فإنه في الواقع لا يمتلك إرادة على الإطلاق، وذلك لأنه يفتقر إلى القوة النفسية الطبيعية التي تشكل مصدراً للإرادة الحقة. ونلاحظ من جهة أخرى أن السلطوي يركب رأسه لأتفه الأسباب، وعلة ذلك أن أي معارضة تضعه أمام هاوية اللايقين والضعف الخاصة به. فتصلب السلطوي هو صورة للعناد وليس صورة للإرادة، وإذا كانت الإرادة على هذا النحو فإن أخلاق المتسلط تشبه أخلاق البغال والبهائم العنيدة[٥٦].

وفي معرض التمييز بين الشخصية السلطوية والشخصية الديمقراطية يصف إريك فروم الشخصية التسلطية بأنها رغبة الشخص في السيطرة والهيمنة على الآخرين. والشخص السلطوي هو هذا الذي تسيطر عليه مشاعر الإعجاب بالسلطة والميل الغامر إلى الخضوع لها، وهو في الوقت نفسه يريد أن يمتلك السلطة وأن يخضع الآخرين لإرادته[٥٧].

لقد بينت الدراسة المشهورة التي أجراها الباحث الأمريكي أدورنو (Adorno) حول الشخصية المتسلطة مجموعة من السمات والخصائص أهمها:

الخضوع التسلطي: قبول مختلف أشكال السلطة والتعنت دونما نقد أو تذمر، وبالتالي هذا القبول يتكامل مع الميل إلى ممارسة القهر والتعنت عندما يوجد المتسلط في موقع السلطة.

العرفية: أي الالتزام بالعرف والقيم والعادات التي أجرتها القوى المتسلطة التزاماً شديداً.

الانتصار للتسلطية: يوظف إمكانياته في إيقاع أشد العقاب على الأشخاص الذين يقفون موقفاً عدائياً من السلطة وهؤلاء الذين ينتقدون السلطة القائمة أو يعترضون على من يمارسها.

---

(٥٥) داكو، **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث**، ص ١٩٧.

(٥٦) المصدر نفسه، ص ١٩٨.

(٥٧) ناثر سارة، **التربية العربية [منذ ١٩٥٠]: إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها**، مستقبل التعليم في الوطن العربي؛ ٢ (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠)، ص ١٦٥.

ضد الذاتية: أي أنه يرفض كل التصورات الذاتية والشخصية المعادية للسلطة وهي الهوامات والومضات النفسية المضادة للسلطة التي تتخطفه أحياناً. فسرعان ما يرفض مثل هذه الومضات الذهنية ويستبعدها من ساحة الوعي.

التصلب في الأفكار والخرافية: يؤمن الشخص المتسلط عادة بالأفكار والمعتقدات الأسطورية والخرافية التي تمجد السلطة والتسلط وتبرر بشاعتها.

القوة والشدة والتطرف: لا يؤمن الشخص المتسلط بالحدود الوسطى. فأشياء الكون كما تبدو له إما أن تكون سالبة أو موجبة، شريرة أو خيرة، والإنسان إما أن يكون حاكماً أو محكوماً، غالباً أو مغلوباً، ظالماً أو مظلوماً، قوياً أو ضعيفاً.

الاسقاطية: يسقط المتسلط مشاعره المتسلطة على الكون فهو يعتقد أن العالم مليء بالظلم والتوحش والخطر حيث يجب على الإنسان أن يكون متحفظاً ومتحفزاً وحذراً.

التدميرية: توجد لدى المتسلط نزعة تدميرية وتعطش إلى إيقاع الأذى بالآخر وقمعه ولا سيما هؤلاء الذين لا يظهرون ولاء للسلطة وتقديساً لها(٥٨).

هذه الصورة المبينة أعلاه لشخصية المتسلط، وأبعاده النفسية والسيكولوجية، توضح لنا البنية السيكولوجية للمتسلط كما تقدم تصوراً موضوعياً لمفهوم التسلط الذي لا يتناقض مع مفهوم السلطة فحسب بل يتنافى معه بصورة كلية ويتعارض مع قيمه ومعاييره.

نحو تأصيل مفهوم التسلط التربوي

إن تسارع نطاق التسلط التربوي، وتعدد أشكال السلوك التي يتجلى بها، ومدى تأثيره في شخصية الضحية التي يقع عليها، يؤدي إلى الغموض، ولا سيما في مستوى تداخله مع المفاهيم.

ومن أجل أن نقدم صورة تسقط منها أشكال الغموض حول مفهومنا عن السلطة والتسلط يمكن أن ننطلق من هذه الأسئلة المنهجية:

١ ـ هل تعد كل ممارسة لسلطة المربي تسلطاً؟

٢ ـ هل يمكن للجهود التي تبذل لتربية الطفل وتشكيل سلوكه، على

---

(٥٨) T. W. Adorno [et al.], *The Authoritarian Personality,* Studies in Prejudice (New York: Harper, [1950]), and Richard Christie and Marie Jahoda, eds., *Studies in the Scope and Method of «The Authoritarian Personality»* (Westport, CT: Greenwood Press, 1981, ©1954).

الصورة التي يريدها المربي، أن تتناقض مع المطالب النمائية للطفل تسلطاً؟ وبعبارة أخرى هل يقع التسلط التربوي في دائرة التناقض القائم بين المطالب النمائية للطفل واستراتيجية التربية وفقاً لتصورات المربي الاجتماعية؟

٣ ـ هل يعد كل تأثير سلبي في سلوك الطفل تسلطاً، أم أن هذا التأثير يجب أن يصل إلى شدة معينة كي يصبح إرهاباً وتسلطاً؟

وتأسيساً على هذه الأسئلة المنهجية يمكننا أن نؤسس لمفهومنا المركزي عن التسلط والمسافة التي تفصله عن السلطة. فالعرض السابق للإشكاليات المطروحة يحدد لنا الأرضية التي يتولد منها الإرهاب والتسلط ويحدد لنا المؤشرات الأساسية التي يمكن أن تساعد على تأصيل مصطلح التسلط وهي:

المؤشر الأول: إن التسلط عملية تستهدف غاية، وبقدر ما تكون الغاية التي يريدها المربي بعيدة عن مطالب نمو الطفل أو غامضة بالنسبة للمربي، أو عندما تقود إلى وعي زائف، فإننا نضع أيدينا على واحد من حدود مصطلح التسلط.

المؤشر الثاني: ويتعلق بنوع التقنيات المستخدمة في ضبط سلوك الضحية، فقد يستخدم المربي نوعين من أساليب ضبط السلوك. ويعتمد الأسلوب الأول على العنف كالعقوبة الجسدية أو التعزير أو التشهير، كما قد يلجأ إلى الحرمان البيولوجي والنفسي، هذا من جهة، بينما يعتمد الأسلوب الثاني على استخدام مثيرات محببة كالتعزيز بأشكاله المختلفة من جهة أخرى. دعونا نصطلح على أن التسلط يعتمد على استخدام أساليب منفرة ومكروهة في تشكيل السلوك، والذي يدخل ضمن حيز الأسلوب الأول.

المؤشر الثالث: يتحدد هذا المؤشر على أساس النتائج التي يتركها الفعل التربوي ونوع السلوك المنتج، والذي يتأرجح بين السلوك الاستلابي الذي أوقعه التسلط والسلوك التكاملي الذي تنجبه السلطة. فالسلوك التسلطي يدفع الإنسان إلى إرهاب نفسه بنفسه، وربما تخلق شخصية انسحابية متقوقعة عدوانية أحياناً توجه عدوانها إلى مصدر الإرهاب ذاته، أو تبحث عن كبش فداء أو غير ذلك من الاحتمالات.

إن عرض هذه المؤشرات سوف يقودنا منهجياً إلى تعريف التسلط التربوي بصورة موضوعية. فالتسلط التربوي تقنية من تقنيات تشكيل السلوك، تتوجه إلى تحقيق أهداف متناقضة مع مقتضيات نمو الطفل، أو لاشعورية، أو غامضة بالنسبة لطرفي العلاقة. وتستخدم هذه التقنية أساليب مؤلمة في ضبط السلوك، وتؤدي إلى تكوين شخصية غير فاعلة على المستوى الإجرائي، وغير متوازنة على المستوى النفسي.

إن تشكيل سلوك الأفراد وفق أهداف محددة وصورة مثلى والتحكم بالشخصية يقتضي فيما يقتضي بالإضافة للأهداف، استخدام تقنيات ووسائل معتدلة لتشكيل السلوك، كما يقول المثل العربي: «بين سيف المعز وذهبه»، أي بين العقوبة وبين أشكال التعزير المختلفة. وعندما تأخذ تقنيات ووسائل التشكيل صورة جدية قهرية شديدة الوطأة ينشأ التسلط.

إن ما هو مطلوب في سياق تربية سليمة المرور بالممر الحرج بين شاريد وسيلا، أو تحقيق ما يسمى بعناق القنافذ، بحيث يراعى كما تقول كلاسيكيات الأدبيات التربوية التوفيق بين أهداف الفرد وأهداف المجتمع، والتي يجب أن تؤول كما يرى ديوي إلى صيغة وسط تأخذ بالحسبان الأمرين معاً.

وفي الخاتمة يمكن القول إن العلاقة القائمة على أساس السلطة العقلية أو المؤسسة على المبدأ الأفقي هي العلاقة التي تنمي في الفرد سمات الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والتعامل مع المجتمع والثقة بالذات وبالآخر. وعلى خلاف ذلك تنمي علاقات التسلط مشاعر الدونية والنقص وفقدان الثقة بالنفس والاتكالية والجمود[٥٩].

وبقي علينا أن نذكر بأن جهدنا في إطار هذه المقالة يمثل محاولة منهجية لعلمنة مفهوم التسلط وعقلنته، وأن هذه المحاولة مفتوحة للنقد والحوار والتطوير. وقد تشكل هذه المحاولة إثارة علمية يمكنها أن تشحذ عقول المهتمين والمفكرين الذين يمكنهم صقل مثل هذه المحاولة والارتفاع بها إلى مستوى المحاولة العلمية الرصينة والجادة.

---

(٥٩) رضا وشرابي، «التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل،» ص ٧٥.



الفصل الخامس

رؤى فلسفية في إشكالية السلطة والحرية

على المربي أن يحاكي مبضع الجراح
وريشة الفنان في الآن الواحد.

لقد أوقدت قضية السلطة، بوصفها نقيضاً للحرية، نار جدل حامية بين المفكرين والمربين منذ عهد قديم؛ واختلفت في لهب هذا الجدل مواقف هؤلاء المربين والمفكرين، إلى اتجاهين مركزيين: حيث ينتصر الموقف التقليدي لضرورة التشدد في توظيف السلطة التربوية إلى حد التسلط، ويرفض الموقف الليبرالي كل تشدد في ممارسة السلطة داعياً إلى حرية شاملة في تربية الأطفال تصل إلى حد الفوضى والعبثية.

وفي خضم هذا التنافر بين الموقفين، يعلن أصحاب الموقف التقليدي أن الطفل يجب أن يتعلم الطاعة الكلية والخضوع الكامل لإرادة الكبار والراشدين والانصياع لأوامرهم، وذلك لأنهم وحدهم يقدرون حسابات الفعل، ويعرفون ماذا يجب أن يفعل الأطفال، وبالتالي فإن الثقة المطلقة في سلطة الآباء والمعلمين تضمن للأطفال والناشئة الطريق الأفضل إلى المعرفة الأكيدة والسلوك المستقيم[(١)]. «لقد بلغ من إيمان القدامى والتقليديين المعاصرين بهذه الفكرة، أنهم كانوا يفضلون

---

(١) محمد جواد رضا، **فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل: دراسة تجريبية**، مطبوعات جامعة الكويت؛ ١٣ (الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٧٢)، ص ٥٣.

العبودية مع معرفة الشيء الصحيح على الحرية مع معرفة المغلوط»[٢]. وهذا يعني أنهم يفضلون عبودية عارفة على حرية تنطوي على مجازفة علم لا يقين فيه.

وعلى خلاف هذه الرؤية يرفع أصحاب الموقف الليبرالي شعار التسامح والتساهل والحرية في تربية الأطفال، وينادون بالحياة الديمقراطية داخل الأسرة والمدرسة، وهي الديمقراطية التي تتمثل في حرية التفكير والنقد والمناقشة وتحمل المسؤولية، ويذهب نفر منهم إلى رفض السلطة بقضها وقضيضها لأنها توجد في أصل القهر وفي أرومة كل عبودية إنسانية.

هذا ويميل الليبراليون إلى الاعتقاد بأن التسلط التربوي يستغل ضعف الأطفال السيكولوجي فيفرض عليهم ما يريده، بالإرهاب والقسر والتهديد والعقاب؛ ويتم ذلك كله على حساب عفوية الطفل وتلقائيته. وهم في سياق ذلك كله يحذرون من ممارسة الإكراه ضد الطفل، وينظرون إلى العقوبة بوصفها كبتاً عاطفياً ينذر بالخطر.

فالتسلط التربوي كما يعتقد الليبراليون المتطرفون يوجد في أصل كل العقد التربوية والاضطرابات النفسية، وعلى هذا الأساس جرى الاعتقاد بأن كل سلطة وكل عقاب يقع على الطفل يؤدي إلى نتائج خطيرة جداً. ومن هذا المنطلق ساد تيار تربوي عالمي يدعو إلى نوع من التسامح التربوي غير المحدود والذي بموجبه يترك للأطفال الحبل على الغارب، ليفعلوا ما يرغبون فيه بعيداً عن كل سلطة، أو تدخل من الراشدين، لأن السلطة قد تؤدي كما يذهب أنصار هذا الاتجاه إلى هدم البناء النفسي والتربوي عند الناشئة والأطفال[٣].

وعلى خلاف الاتجاه السابق، يمكن الإشارة إلى اتجاه تربوي مغاير تماماً، يدعو أصحابه إلى توظيف المنهج التربوي التقليدي، الذي يدعو المربين إلى توظيف فعال للسلطة التربوية في تربية الناشئة والأطفال، على رغم التحذيرات التربوية التي ترى في هذا الأسلوب التربوي ما يهدد إمكانيات النمو المتكامل عند الأطفال[٤].

ومع ذلك كله يكاد يجمع علماء النفس الحديث، اليوم وبالأمس، على إدانة أسلوب التسلط، وهم في سياق ذلك يتفقون على أن التسلط يشكل واحداً من

(٢) المصدر نفسه، ص ٥٣.

(٣) Yves Bertherat, *Psychanalyse de la violence* (Paris: Desclées, 1967).

(٤) المصدر نفسه.

أبرز وأخطر المشكلات التربوية، التي تعيق النمو النفسي للطفل والتي تؤدي إلى ردود فعل بالغة السلبية عند الناشئة والأطفال[٥].

وإذا كانت إشكالية السلطة التربوية تتحدى عقول المفكرين وإمكانيات التنظير لديهم، فإن المعاناة التي تطرحها في ميدان التجربة وفي مستوى الممارسة تجعل من تجارب المربين مصدراً لكل معاني البؤس والشقاء. فالمربون يعيدون غالباً النظر في عقائدهم التربوية وقناعاتهم الفكرية، ويجدون أنفسهم في مواجهة مشكلات تربوية تتجاوز حدود ما تطرحه النظريات، وما تسفر عنه العقائد التربوية. ويقف المربون غالباً في حيرة من أمرهم فهم لا يستطيعون تحقيق التوازن التربوي بين ممارسة مبدأ السلطة وممارسة مبدأ التسامح في العملية التربوية، وغالباً ما ينجرفون إلى اتخاذ مواقف التطرف الذي تفرضه أحوال التعارض بين الأسلوبين وبين العقيدتين.

وتكمن الإشكالية كما نعتقد في ضبابية مفهوم السلطة، وعدم القدرة على اكتناه مضامينه الإنسانية والاجتماعية، فممارسة السلطة لا تعني في كل الأحوال تسلطاً. وهذا يعني أن ممارسة السلطة أمر يحتاج إلى ذكاء وخبرة. فالسلطة لا تعني القهر إذ قد تكون عنصراً جوهرياً في عملية الحب والتسامح[٦].

فالتربية لا تقوم على أساس التسلط والقهر، بل على أساس الذكاء والحب الذي ينطلق من أهداف إنسانية. إن احترام الحرية الداخلية للفرد يجب أن تشكل المنطلق الأساسي لممارسة السلطة التربوية، وهي السلطة التي تبدو على غاية الأهمية من أجل الفعل التربوي[٧].

هذا ويعلن بيير بورديو (Pierre Bourdieu) في كتابه **العنف الرمزي** عن الحضور المستمر والدائم للسلطة في الفعل التربوي، ويؤكد في هذا السياق أن السلطة، وعنف السلطة، يدخلان في صميم الفعل التربوي. يقول بورديو «انه لا يمكن لأي نشاط تربوي أن يمارس دون سلطة تربوية وبالتالي فإن القول بوجود نشاط تربوي دون سلطة تربوية يخالف منطق اللحظات السوسيولوجية وهو أمر غير ممكن على الإطلاق»[٨]. فالسلطة التربوية هي نفوذ قائم على العنف الرمزي الذي يظهر بمثابة حق شرعي لفرض الرموز[٩].

---

(٥) المصدر نفسه.

(٦) جون كينيث جالبريث، **تشريح السلطة**، ترجمة عباس حكيم (دمشق: مؤسسة كورجي؛ دار المستقبل، ١٩٩٥).

(٧) المصدر نفسه.

(٨) بيير بورديو، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**، ترجمة نظير جاهل (بيروت؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٤)، ص ١٨.

(٩) المصدر نفسه، ص ١٨.

وفي معرض الحوار مع هؤلاء الذين ينتصرون لفكرة التربية من غير سلطة، نقول بأنه ليست السلطة بحد ذاتها هي السبب في بناء العقد النفسية عند الأطفال، وإنما تنشأ العقد النفسية كنتيجة لغياب الحب الضروري لعملية نمو الأطفال وازدهارهم، وهذا يعني أنه يجب على المربي أن يحاكي في ممارساته، مبضع الجراح وريشة الفنان في الآن الواحد، وتلك هي الحكمة التربوية التي تتصف بطابع الأصالة وتنطوي على منطق العبقرية.

يدخل مفهوم الحرية التربوية في صميم الثقافة اليونانية القديمة، ويشكل منطلق هذه الحضارة التاريخية ذات الطابع الكوني الشامل. وفي عمق هذه الحرية تفجرت عطاءات العقل في جميع مجالات الحياة الفلسفية والعلمية والمعرفية. وما يدعو إلى الدهشة اليوم أن قوانين صولون العتيقة قد نصت صراحة على أهمية الحب الوالدي في التربية الأسرية. وقد قررت مدونة هذه القوانين «أن الأبناء في حل من رعاية آبائهم في شيخوختهم عندما يكبرون إذا كان هؤلاء الآباء قد أخلوا بواجب الحب الأبوي نحوهم عندما كانوا أطفالاً»[١٠]. وقد نصت نظرية أفلاطون التربوية على مخاطر التربية القاسية وتضمنت رفضاً صريحاً لاتجاهات التسلط في العمل التربوي. لقد تطلع أفلاطون إلى تكوين مجتمع من الأحرار بكل ما يعنيه مفهوم الإنسان الحر من نبل وسمو وقدرة على التعبير والإبداع، لذلك فإنه قد وقف ضد مختلف أشكال القسر التربوي، ورفض مختلف الأساليب التربوية القائمة على القسر والإكراه. يقول أفلاطون في هذا الصدد: «يجب أن نضفي على الدرس صورة لا تنطوي على أي نوع من الإرغام، لأن تعليم الحر ينبغي ألا يتضمن شيئاً من العبودية»[١١]. ويتوجه أفلاطون إلى المعلم قائلاً: «ليس لك - أيها الصديق الكريم - أن تستخدم القوة مع الأطفال، وإنما عليك أن تجعل التعليم يبدو لهواً بالنسبة لهم، وبهذه الطريقة يمكنك أن تكتشف بسهولة ميولهم الطبيعية»[١٢].

ومنذ القدم يعلن أفلاطون أهمية التربية الحرة، فكرس نظريته التربوية من أجل بناء الإنسان الحر المتكامل جسداً وروحاً وعقلاً، وكان يسعى إلى بناء مجتمع من الأحرار، ولذلك كان يقف في وجه كل أسلوب تربوي يقوم على إكراه المتعلم وإلغاء إرادته وإقحام عقله بالدروس إكراهاً، وكان وفقاً لمعطيات هذه الصورة يرفض

(١٠) Jean Palmero, ed., *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes* (Paris: S. U. D. E. L., [1962, ©1958]), pp. 11-25.

(١١) أحمد محمود خليل، «الإنسان والدولة والتربية في جمهورية أفلاطون،» **المعرفة** (دمشق)، السنة ٣٥، العدد ٣٩٥ (آب/أغسطس ١٩٩٦)، ص ١٠٢.

(١٢) المصدر نفسه، ص ١٠٢.

في أن تكون التربية طريقاً إلى العبودية وإنتاج النماذج المتماثلة في كل شيء[١٣].

ولم يفت المفكرين العرب القدماء أيضاً ما للشدة من تأثير سلبي في المتعلمين، وقد تضمنت أعمالهم جميعاً هجوماً على مختلف أساليب الشدة التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في عملهم التربوي، وهذا الهجوم ضد الشدة والقسر نجده في أعمال ابن طفيل وابن سحنون والغزالي. ويبدو هذا الرفض للشدة واضحاً في النظام الفكري والتربوي عند ابن خلدون الذي كان يرى أن الشدة مضرة بالمتعلمين، يقول في هذا الصدد: «إن إرهاق الحد في التعليم مضر بالمتعلم ولا سيما في أصاغر الولد... ومن كان مرباه بالتعسف والقهر من المتعلمين... سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحطه على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالاً على غيره، وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت على غايتها». وكان مونتيني (Montaigne) (١٥٣٣ ـ ١٥٩٢) علماً من أعلام الحرية التربوية ورمزاً من رموز التربية الديمقراطية الحرة، يقول: «إننا بدلاً من أن نحبب الآداب إلى الأطفال لا نزودهم إلا بالذعر. فانزعوا القسوة والقوة، إذ لا شيء في نظري أقتل للطفل وأخطر على الطبيعة السليمة منهما»[١٤].

وكان المربي الهولندي المعروف إيراسموس (Erasmus) (١٤٦٧ ـ ١٥٥٦)، يردد دائماً «بأننا نتعلم بيسر من الذين نحبهم»[١٥]، وأن القسوة في التربية غير مجدية أبداً، وأنه باللين والرقة نستطيع أن نخلق من الأطفال ما نشاء، وكان يؤكد أيضاً بأن الثقافة ليست غاية بذاتها بل هي وسيلة من أجل بناء الروح الإنسانية الخلاقة والمبدعة[١٦]. يقول إيراسموس منوهاً إلى مخاطر الشدة في تربية الأطفال: «ثمة أطفال يفضلون أن يقتلوا على أن يعاقبوا ضرباً (...) وباللين والإنذار الرقيق

---

(١٣) المصدر نفسه، ص ١٠٢.

(١٤) نقلاً عن: عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ط ٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨)، ص ٢٨٩.

(١٥) المصدر نفسه، ص ٢٧٦.

(١٦) Palmero, ed., *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*, pp. 130-135.

نقلاً عن: المصدر نفسه.

نستطيع أن نخلق منهم ما نريد»[١٧].

كانت التربية حتى عهد جان جاك روسو تجسد النزعة الجنسينية (Jansenisté)[١٨] التي تنظر بعين الريبة إلى الطبيعة الإنسانية وتعمل على قمع الشهوات، وتنطلق هذه النزعة من مسلمة قوامها أن العمق الإنساني، كما يعتقد هوبس (Hobbs)، مشبع بالعنف ويجب بالتالي أن يواجه بالقمع، ولكن ذلك العمق يبدو لروسو أصيلاً وخيراً وان فساده أمر تقرره الحضارة الإنسانية، وبالتالي فإن مهمة التربية هي أن تضع الطفل في شروط إنسانية تسمح له بالنمو وفقاً لأصالته الطبيعية الخيرة.

لقد ترك كتاب جان جاك روسو **إميل** *(Emile)* صدى واسعاً، ولكنه لم يستطع، حتى في عصره، أن يتجاوز حدود وسطه، ومع ذلك تذكر السيدة إيزامبير جاماتي (Jamati)، في هذا الصدد، أن أميرات كن يرضعن أطفالهم، وبعض الآباء كانوا قد امتنعوا عن إرسال بناتهم إلى الدير وأبنائهم إلى المدرسة، وبدأ بعضهم يتحفظ إزاء الإرادة التربوية الأخلاقية والعقلية، وبدأوا يستخدمون المعلمين المتخصصين في منازلهم[١٩].

وعلى أثر روسو تعددت الأعمال التي أعلنت عن نفسها بأنها تسير على نهج روسو وهدي فلسفته، ويشار في هذا السياق إلى رسائل ماركيز روشل ومدام بومونت (Beaumont) (١٧٦٤)، كما يمكن الإشارة إلى كتاب بيرناردين دو سانت بيير (Bernardin de Saint Pierre) **كيف يمكن لتربية النساء أن تسهم في بناء رجال أفضل**، ثم إلى كتاب **آديل وثيودور** للسيدة جنلي (Genlis) عام ١٧٨٢.

وفي مجرى الثورة الفرنسية يلاحظ أن الغاية الدعائية قد تجاوزت من حيث الأهمية القيمة التربوية، إذ بدأ الناس يولون التربية الجماهيرية، ويعملون على تربية الأطفال خارج إطار العائلة، وذلك لأن تأثير العائلة كان منافياً لاتجاه التأهيل الايديولوجي لمواطني المستقبل. ونجد مثل هذه النزعة بشكل متأخر في الاتحاد السوفياتي بعد ثورة تشرين الأول/أكتوبر عام ١٩١٧. ويلاحظ في هذا السياق أن المنشورات الخاصة بالتربية التقليدية قد أصبحت محدودة جداً ونادرة وهي التربية التي تطلق عليها جماتي تسميه التربية الجنسينية.

---

(١٧) عبد الدائم، المصدر نفسه، ص ٢٧٦.

(١٨) الجنسينية (Jansenisté): حركة دينية فكرية ومذهب أخلاقي مسيحي متشدد، يدعو إلى قمع الشهوات الإنسانية.

(١٩) Isambert Jamati, «Quelques précurseurs de l'éducation des parents,» *L'Ecole des parents*, no. 7 (mai 1958).

بعض المربين يميلون إلى تربية الطفل وفقاً للمعيار الأخلاقي، وبعضهم الأخر ينادي التربية وفقاً للمعيار الاجتماعي للعملية التربوية. ويمثل الاتجاه الأول نزعة سيكولوجية بينما يميل الاتجاه الثاني إلى إعطاء الأولوية للنزعة الاجتماعية في التربية. ومع ذلك فإن التمييز بين النزعتين هو إلى حد ما تمييز ذو طابع نظري، إذ غالباً ما يجري الحوار حول مؤشرات التربية العائلية والتربية خارج حدود العائلة، وحول أهمية العقوبات التربوية، وغالباً ما يجري الحوار حول مؤشرات التربية، وغالباً ما يعمل المربون على المقابلة بين دور الأم التي تعطي الحنان ودور الأب الذي يرمز إلى السلطة.

لقد أعلن روسو أن الإنسان حر، ولذا يجب علينا أن نحافظ على حريته: حر في حركته البدنية وفي ألعابه وفي أفعاله وينبغي ألا يشعر الطفل بقسوة الناس وإنما بقسوة الأشياء فحسب، ومن هذا المنطلق يدعو روسو إلى إلغاء المدارس «هذه المؤسسات المضحكة» لما فيها من خطر على الأخلاق، وإلى الامتناع عن توقيع العقوبات على الأولاد[٢٠]. ومن الطبيعي أن يعلن روسو عن هذا الارتباط الشامل بين الحرية والطبيعة الإنسانية الخيرة حين يقول: «لنؤمن إيماناً لا مرية فيه أن الحركات الأولى للطبيعة تكون دوماً قوية رشيقة وما من فساد أصيل في القلب البشري»[٢١].

يقول روسو في معرض هجومه ونقده للمعايير التربوية السائدة في عصره: «إن الإنسان المتمدن يولد ويعيش ويموت في حالة عبودية، إذ يوضع في قماط عندما يولد، ويزج في كفن عندما يموت، ويقيد بأغلال الحياة الاجتماعية أثناء حياته»[٢٢].

وكان روسو يعتقد أن آفة التربية تكمن في جهل الطفولة وجهل الطاقات الكامنة فيها. ولذلك كان ينادي بمبدأ تربوي قوامه فيما يقول: دعوا الطفولة تنمو في الأطفال، مؤمناً بأن الطفل ليس راشداً صغيراً، بل هو كيان يتميز بخصوصيته وقوانين نموه. وبالتالي فإن التربية الحقة هي هذه التي يدرك فيها المربي الوضعية الخاصة للطفولة وهذا يملي عليه الخروج على القاعدة التقليدية بأن الطفل راشد صغير[٢٣].

---

(٢٠) نقلاً عن: عبد الرحمن بدوي، **فلسفة الدين والتربية عند كنت** (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠)، ص ١١٧.

(٢١) نقلاً عن: عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين،** ص ٣٧٨.

(٢٢) نقلاً عن: Palmero, ed., *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes.*

(٢٣) نقلاً عن: محمود عبد الرازق شفشق، **الأصول الفلسفية للتربية،** ط ٣ (الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠)، ص ٢٧٢.

فالإكراه الثقافي قد نما وتطور مع تطور الثقافة الإنسانية، وتلك هي الفكرة المحورية التي يدور حولها عمل جان جاك روسو في كتابه: **رسالة في الفنون والعلوم** *(Discours sur les sciences et les arts)* (١٧٥٠)، حيث يرى بأن تقدم الثقافة الإنسانية يضع الإنسان في أقفاص العبودية وزنزانات القهر. إن العنف الذي يمارس ضد الأطفال، والذي يتنافى مع الحب والاحترام يؤدي إلى جروح نرجسية وجودية تنال من كرامة الطفل ومن وجوده المعنوي وتؤدي إلى الإضرار بحياة الطفل وبوجوده.

لقد اشتملت عقيدة الفيلسوف الألماني عمانويل كانط (Emmanuel Kant) (١٧٢٤ ـ ١٨٠٤) على تلميحات فلسفية بالغة الدقة والأهمية تعبر عن موقفه من مسألة السلطة التربوية. وقد يقع الباحث في مطب إشكالية كبيرة عندما يتسرع في قراءة أفكار كانط ويحاول تحديد موقفه التربوي الغامض. ويمكن لنا في هذا السياق أن نستعرض بعض الإشارات الكانطية الأصيلة لتحديد هذا الموقف. يقارن عمانويل كانط بصورة عبقرية بين فن حكم الناس وفن تربيتهم يقول: «إن ثمة اكتشافين أساسيين يحق للمرء أن يعدهما أصعب الأمور وهما: فن حكم الناس، وفن تربيتهم»[٢٤]. وهو يرى في هذا السياق أن الإنسان لا يمكن له أن يصير إنساناً (حقاً) إلا بالتربية. إنه ما تصنع منه التربية، وغاية التربية هي «تربية الشخصية، تربية كائن يفعل بحرية ويحافظ على كيانه بنفسه»[٢٥].

والإنسان كما يقول كانط إما أن يروض ويوجه ويعلم آلياً، وإما أن ينور تنويراً حقيقياً. ولكن كانط يرى أن الترويض يكون للكلاب والخيول، ويمكن أيضاً أن يكون لبني الإنسان... ولكنه يعلن أن التربية لا تتم بالترويض: فالمهم قبل كل شيء أن يتعلم الأطفال كيف يفكرون.

لقد طرحت إشكالية الحرية والسلطة نفسها في أعمال عمانويل كانط، حيث يتصدى لهذه الإشكالية في مختلف مقالاته التربوية. يتساءل كانط كيف يمكن الجمع بين الخضوع تحت قسر قانوني وبين ملكة استخدام المرء لحريته، فالقسر ضروري، ولكن كيف أستطيع ممارسة الحرية تحت القسر؟ وهنا يرى بأنه يجب على التلميذ أن يتعلم تحمل القسر بمختلف أنواعه ومختلف درجات شدته، وفي الوقت نفسه يجب أن يتعلم كيف يستخدم حريته ويوظفها.

---

(٢٤) بدوي، **فلسفة الدين والتربية عند كنت**، ص ١٢٢.

(٢٥) المصدر نفسه، ص ١٢١.

ومن هذا المنطلق يعلن كانط أنه يجب ترك الطفل حراً في كل شيء منذ بداية طفولته باستثناء الأشياء التي تضره بشرط ألا يتعارض هذا مع حرية الآخرين. ولا بد من أن نعلمه بأننا نمارس عليه قسراً وضغطاً يدفعه إلى استخدام حريته، وأننا نثقفه من أجل أن يصير ذات يوم حراً. فالحرية في عرف كانط وفي نهاية كل أمر هي المبتدأ والخبر في العملية التربوية[٢٦].

لقد أعلن كانط الحرب على القهر وأشكال التسلط، ويتجلى هذا الإعلان في وصاياه التربوية الجميلة التي تحدد للآباء ما يجب عليهم فعله في تربية الأطفال على النحو التالي:

ـ لا تجعلوا الانضباط يتحول إلى استعباد.

ـ مكنوا الأطفال من الشعور بالحرية على نحو لا يتعارض مع شعور الآخرين.

ـ لا تنهروا الأطفال وتصرخوا في وجوههم بعبارات جارحة جارفة لأن مثل ذلك يدفع في قلوبهم أحاسيس الخوف والجبن ويفضي بهم إلى النفاق والمداهنة والخداع.

ـ لا تكثروا من المزاح مع الأطفال ولا تستغرقوا في المزاح معهم لأن ذلك قد يشعر الأطفال بضعف الآباء مما يؤدي إلى عدم توقيرهم واحترامهم.

ـ لا تخوفوا الأطفال من الحيوانات والأشياء غير المؤذية لأن ذلك قد يؤدي إلى انطباعات زائفة ومخاوف لا داعي لها في نفوسهم[٢٧].

ومن ينظر في هذه الوصايا يجد أن عمانويل كانط قد أعلن أهمية السلطة وضرورتها في العملية التربوية، وذلك عندما ينادي ببناء هذه الهيبة التي يجب أن يتمتع بها الآباء في عيون صغارهم، لأن ذلك يدفع في نفوسهم إحساس القوة والثقة والأمن وهي من أهم احتياجات الأطفال.

هذا ويتبدى موقف كانط من الحرية التربوية جلياً في إجابته الشهيرة عن هذا السؤال الذي طرح عليه وهو: «كيف تكون الحضارة ممكنة؟ قال إذا كان الفكر ممكناً ـ قيل: وكيف يكون الفكر ممكناً؟ قال إذا كان العقل ممكناً ـ قيل له وكيف

(٢٦) المصدر نفسه، ص ١٢٨.

(٢٧) المصدر نفسه، ص ١٣٤.

يكون العقل ممكناً؟ قال إذا كانت الحرية ممكنة»[٢٨]. والحرية لا يمكن أن تكون إلا بالتنوير الذي ينوه إليه الفيلسوف الألماني كانط عينه.

وفي النهاية يعتقد بأن التربية في أفضل صورها يجب أن تنتزع من الفرد لا أن تسكب فيه. وفي مقولة كانط إدانة صريحة لأساليب التلقين في العملية التربوية. فعملية التلقين التربوي تتمثل في عملية قسر معرفية تفرض على الطفل أن يتمثل معرفة بالقوة قد لا يرغب فيها أو لا تعنيه. وفي هذا المعنى تكمن حكمة كانط وغايته في مقولته حول أهمية نمو المعرفة من الداخل وليس في أن تفرض عليه تلقيناً من الخارج.

ويرى كانط أن المدرسة ثقافة بالإكراه، وإذا كان الطفل لا يرى فائدة هذا الإكراه، فإنه سيتنبه إلى ذلك لاحقاً، ويجب أن تتضمن التربية الإكراه شريطة ألا يتحول إلى عبودية. ويقول كانط أيضاً: «الإنسان بطبيعته له ميل كبير إلى الحرية، بحيث إنه عندما يفقدها يكون مستعداً لأن يضحي بكل شيء من أجلها»[٢٩].

لقد اختلفت المرجعيات الثقافية والفلسفية عبر العصور في توصيف الطبيعة الأمثل للإنسان. ففي حين كان التوازن بين الجسد والعقل، أو الجسد والروح في ربيع الفكر اليوناني، هو الصورة الأفضل للإنسان، انحطت هذه الصورة في خريف هذا الفكر، ومع انتشار الفلسفات الأبيقورية والرواقية لتصبح تقليصاً مؤلماً للحاجات، يدمر الشخصية، ويدفعها للانسحاب من الحياة، بغية تحقيق سلام ذاتي وهمي وزائف. إننا نضرب هذه الأمثلة من أجل إيضاح أن الصورة التي يتشكل فيها الطفل هي صورة تتحكم فيها الثقافة على الغالب، وتتغير بتغيرها، ولا دخل لمن توجه التربية إليه بتحديدها.

ولكننا يجب أن نوضح في الوقت ذاته أن الدعوات الإصلاحية في المجالات السياسية والعلمية والتربوية واستدخال المفاهيم والأفكار النفسية، وعلى الخصوص الأفكار التي كشف عنها علم نفس الطفل والمراهق وأبحاث علم النفس التربوي، ونخص بالذكر منها أبحاث الذكاء والتعلم، وأبحاث علم النفس التربوي، والاعتراف بالفروق الفردية، والتطورات التي طرأت على طرائق التعليم، وشيوع

---

(٢٨) محمود قمبر، **التربية وترقية المجتمع** (الكويت: دار سعاد الصباح؛ مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ١٩٩٢)، ص ٧٦.

(٢٩) نقلاً عن: محمد بوبكري، **التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي** (الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ١٩٩٧)، ص ٣٨.

الأفكار الديمقراطية، والتغيرات السريعة في المجالات كافة، والتي تجتاح حياتنا المعاصرة، كل ذلك جعل الصورة أو ما يشار إليه عادة بالأهداف، تصبح أكثر مرونة، إلى حد أن ادكارد فور يعترف أن أهم تحد يواجه التربية هو أن عليها أن تعد الأطفال لمجتمع لا نعرف ما هي ملامحه بعد[٣٠].

إذ اننا نجد على سبيل المثال أن مفكراً مثل فيخته (Fichte) يصرح: بأننا نريد لهم، أي «للأطفال»، أن يريدوا ما نريد لهم أن يريدوا. وهي نزعة ألمانية لا ينفرد بها فيخته بل نجدها أيضاً عند كانط وهيغل (Hegel) (١٧٧٠ ـ ١٨٣١) وأضرابهما.

والتربية بالنسبة إلى بستالوتزي (Pestalozzi) (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧)[٣١] هي التربية الحرة التي تسعى إلى بناء الإنسان الحر المتكامل، وبالتالي فإن مفهوم التربية كما يعتقد بستالوتزي يتنافى تماماً مع مفهوم التسلط، فالتسلط والإكراه في العملية التربوية يجسدان نزعة إلى التدمير والإفناء وليس توجهاً نحو البناء، إذا كانت التربية تعني البناء وتحقيق التكامل. فالتربية على حد تعبيره «هي تحقيق النمو المتناسق لكل قوى الفرد الروحية والنفسية والعقلية»[٣٢].

يحاول إميل دوركهايم (Durkheim) (١٨٥٨ ـ ١٩١٧) أن يرصد قضية السلطة في سياقها الموضوعي وهو إذ لا يقدم رأياً مباشراً يعبر عن موقفه من السلطة وممارساتها، فإنه يحاول البحث في التبدّيات الموضوعية لإشكاليات القهر والتسلط في الحياة الاجتماعية. وهو بالتالي يربط بين صورة هذه الظاهرة ومستوى التطور الاجتماعي والتاريخي الذي حققه المجتمع. ويلاحظ في هذا الخصوص أن رؤية دوركهايم الموضوعية هذه تتوازن وتتجانس مع آراء روسو، في التزامن بين ظاهرة التسلط وتقدم المدنية. وهو في هذا السياق يبين بأن تربية القسر والإكراه تسجل حضورها في المجتمعات المتقدمة ثقافياً وحضارياً، وتتضاءل هذه الظاهرة في المجتمعات البدائية بصورة عامة، حتى ان دوركهايم قد لمح في كتابه **التربية الأخلاقية** أن العقوبات لا أثر لها في المجتمعات البدائية: «لقد اعتبر رئيس قبائل

---

(٣٠) خالد عبد الرحيم، «الإرهاب التربوي: تأصيل المصطلح،» **البعث الأسبوعي** (١١ حزيران/ يونيو ١٩٩٠).

(٣١) جوهان هاينريش بستالوتزي: مربٍ سويسري ولد في زيورخ (Zurich) عام ١٧٤٦، كرس أعماله التربوية من أجل الأطفال الفقراء ومن أجل التربية المهنية.

(٣٢) فاخر عاقل، **التربية قديمها وحديثها** (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧)، ص ١٦٨.

سيو أن البيض متوحشون لأنهم يضربون أولادهم»[٣٣]. وهذا يعني، كما يعتقد دوركهايم، أن التسلط ظاهرة ثقافية أتت مع رياح التطور الاجتماعي، ومع تحول المجتمعات الإنسانية من مجتمعات بسيطة إلى مجتمعات مركبة. لقد بين دوركهايم أن القوى التربوية والأخلاقية التي تمارس القسر على الفرد، وتغتصب طبيعته الإنسانية تجعله في الوقت نفسه عاشقاً لها ومتيماً بها[٣٤].

ويلاحظ دوركهايم من جهة ثانية أن كل نظام تربوي ينطوي على فلسفة تربوية مضمرة، وذلك يعني نظاماً من المفاهيم الأساسية والتي تلخص السمات الأكثر خصوصية في العمل التربوي، إذ ليس صحيحاً أننا نربي أطفالنا كما نريد نحن، فنحن مكرهون على اتباع القواعد التربوية السائدة في إطار الوسط الاجتماعي الذي نعيش فيه، وذلك لان الرأي العام يتطلب منا أن نأخذها بعين الاعتبار، والرأي العام يشكل قوة أخلاقية، وبالتالي فان السلطة التي تمارسها هذه القوة الأخلاقية التربوية لا تقل أهمية عن الإكراه الذي تمارسه القوى الطبيعية والمادية. ونحن لا نستطيع إزاء القوة والفوقية التي تتسم بها القوة الأخلاقية للسلطة التربوية إلا أن نخضع لها[٣٥].

وفي إطار هذه النظرة الموضوعية يعلن دوركهايم في كتابه **الانتحار** (Le suicide) عن ضرورة عملية القسر الاجتماعي في تكوين الشخصية، وهو القسر الذي يأخذ في هذا السياق طابع السلطة الاجتماعية والنظام الاجتماعي السائد، والذي يؤكد أهمية العقل الجمعي وضرورة تدخله بصورة واضحة في العمل التربوي.

وقد كرس كبار علماء النفس، في معهد جان جاك روسو في جنيف وعلى رأسهم كلاباريد (Calaparède)، جهودهم لوضع مبادئ تربوية لا تبحث عن المثل الأعلى، ولا تعد الطفل للحياة بل ترافق حياته نفسها وتلك هي تربية الوجود[٣٦].

فالحرية صنو العقل، والجهل صنو العبودية، هذه هي الحقيقة التي عاش

---

(٣٣) أوليفيه ريبول، **فلسفة التربية**، ترجمة جهاد نعمان، ط ٣ (بيروت: منشورات عويدات، ١٩٨٦)، ص ١٠٩.

(٣٤) اميل دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ترجمة علي وطفة، ط ٥ (دمشق: دار معد، ١٩٩٦).

(٣٥) Emile Durkheim, *L'Education morale*, bibliothèque de philosophie contemporaine (Paris: Presses universitaires de France, 1963), p. 154.

(٣٦) عبد الله عبد الدائم، **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١)، ص ٥٢.

ومات المنور العربي عبد الرحمن الكواكبي لإثباتها[٣٧]. فالحاكم المستبد كما يعلن الكواكبي يخشى العلم لأن العلم نور، وهو يريد أن تعيش الرعية في الظلام، لأن الجهل يمكنه من بسط سلطانه[٣٨]. «فالاستبداد والعلم ضدان متغالبان، فكل إدارة مستبدة تسعى جهدها في إطفاء نور العلم وحصر الرعية في حالك الجهل (. . . . .) والغالب أن رجال الاستبداد يطاردون رجال العلم وينكلون بهم»[٣٩].

في عصر المأمون استطاع المجتمع العربي الإسلامي - بمقياس نسبي - تحقيق مبدأين اجتماعيين كانا سبب ازدهاره، مبدأ العقلانية (Rationalism) في فهم الكون والتعامل معه وتقرير موقع الإنسان فيه، ومبدأ العدل الاجتماعي (La justice). فلما مضى المأمون وأفل نجم عصره ووقع العدوان على هذين المبدأين كان ما نعرفه جميعاً من سقوط حضارة العرب سياسياً، وخروجهم من مركز دائرة الفعل في حركة التاريخ إلى محيط «الانفعال»[٤٠].

لقد أهملت التربية العربية النوابض العاطفية التي تحكم حياة البشر مع أن علم النفس أقر ما لهذه العواطف والميول من أهمية في حياة الإنسان والمجتمعات الإنسانية[٤١]. فالتربية الديمقراطية تدعو إلى تكوين «إنسان»، لا إلى تكوين مجرد «علامة» يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل، وعاطفة ضامرة وإحساساً فنياً متبلداً وخلقاً مضطرباً، وقدرات مهنية وفنية مدحورة[٤٢]. وهذه هي التربية التي تسعى إلى بناء الإنسان الحر المتكامل وتلك هي التربية القمينة بإخراج الإنسان من دائرة اغترابه. فالتربية الاغترابية هي هذه التي تسعى إلى قتل أعظم المشاعر الإنسانية التي تتمثل في مشاعر الحرية والثقة والانتماء والتكامل.

يعد مبدأ الحرية شرط الضرورة والكفاية من أجل ازدهار الفكر الإنساني.

---

(٣٧) عبد الرحمن الكواكبي (١٨٥٤ - ١٩٠٢): مصلح سوري أصيل من مدينة حلب، هاجر وطنه في آخر حياته إلى مصر عام ١٨٩٩ فراراً من الاضطهاد العثماني وعرف بمؤلفيه: **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد** ١٨٩٩، **وأم القرى** ١٩٠١.

(٣٨) محمد العزيز الساحلي، **قضية التربية والتعليم من خلال فكر زعماء الإصلاح**، تقديم محمد الشاذلي النيفر؛ مراجعة حمادي الساحلي (بيروت: دار صادر، ١٩٩٥)، ص ٥٣.

(٣٩) المصدر نفسه، ص ٥٤.

(٤٠) محمد جواد رضا، **أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة**، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة؛ ٢٢ (الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩١)، ص ٤٦.

(٤١) عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ص ٥١٠.

(٤٢) المصدر نفسه، ص ٥٠٥.

لقد أدرك الغرب هذه الحقيقة، فأطلق العقل من عقاله، وحرره من قيوده، وشيد بفضل حركته الحرة حضارة لا تضاهيها اليوم حضارة، وثقافة لا تقارن بها ثقافة. ومع أن دور الحرية في بناء العقل ودور العقل في بناء الحضارة أصبحا حقيقة واضحة كالشمس، فإن أنظمة التعليم العربية ما زالت تتجاهل هذه الحقيقة وتتخوف من هذه الحرية، وترى فيها ما يهدد الأمن والوجود، وما زالت هذه الأنظمة توظف التعليم كلياً في تمجيد السلطة وتقديس مظاهر القمع والتسلط، وهذه الأنظمة التربوية تعلم الناشئة قدسية الطاعة وعظمة الخضوع، والسلطات السياسية ما زالت تعمل على صرف المتعلمين في المدارس عن هموم الوجود في التحصيل البنكي للمعلومات والمعارف وتدفع بهم إلى دوامات التحصيل لما في بطون الكتب وشحن الذاكرة بداء الاستظهار، وقتل العقل بالروتين التلقيني والأساليب التربوية الخانقة[٤٣].

يعتقد عدد كبير من الكتاب والباحثين أن تحقيق الديمقراطية الاجتماعية، في إطار الحياة الاجتماعية، مرهون إلى حد كبير بتحقيق التربية الديمقراطية في المدرسة وفي المؤسسات التربوية، وهذا يعني إيجاد نظام تربوي يعتمد الحياة التربوية الديمقراطية، بما تشتمل عليه من مبادئ ديمقراطية، قوامها نظام من القيم التي تعزز قيمة الفرد والإنسان والعقل. يقول عبد المحسن حمادة في هذا الصدد أن النظام الديمقراطي لا يتقرر باللوائح والقوانين وإنما هو بحاجة ماسة إلى نظام تربوي يسانده ويعاضده (...). ومن أجل هذا يجب أن ننظر إلى التربية على أساس أنها من أهم العوامل التي تساعد على تكوين الإنسان المستنير المؤمن بمبادئ الديمقراطية والقادر على استخدامها بالأسلوب العلمي المستنير[٤٤].

إن معاملة التلميذ كإنسان تتناقض مع طريقة الكبت والقمع التي تظهر في ضرب التلميذ أو شتمه أو الصراخ في وجهه وطرده خارج الصف أو قسره على حركات وتصرفات لاعقلانية (...)، فالمعاملة الديمقراطية التربوية تعني إطلاق حرية الطفل ليسأل ويجيب، ليخطئ ويصحح خطأه، ليشارك في مجرى الدرس، وليعبر عن أحاسيسه ومشاعره (...). إنها تعني مراعاة حاجات الطفل وإقناعه وليس قسره وإكراهه[٤٥].

---

(٤٣) قمبر، **التربية وترقية المجتمع**.

(٤٤) عبد المحسن عبد العزيز حمادة، **مدخل إلى أصول التربية**، ط ٤ (الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية، ١٩٩٥)، ص ١٦٦.

(٤٥) بوعلي ياسين، **على دروب الثقافة الديمقراطية**، سلسلة دراسات معاصرة؛ ١ (دمشق: دار حوران، ١٩٩٤)، ص ٢٠٦.

هذا ولن تستطيع المدرسة أن تؤدي رسالتها الديمقراطية إلا إذا كانت نفسها مكاناً صالحاً تنمو فيه الديمقراطية. ولكي تكون ديمقراطية يجب أن تكون أنظمتها وعلاقاتها قائمة على أسس ديمقراطية. هذا ولا يمكن للمدرسة أن تكون ديمقراطية إذا اعتمدت على أسلوب تلقين الطلاب وعلى مبدأ العلاقات العمودية بين أطراف العملية التربوية، بل يجب أن تتحول بفلسفتها وأهدافها ونظمها إلى مجتمع ديمقراطي يمارس الحياة الديمقراطية. والحياة الديمقراطية هي التي توفر للمعلم والمتعلم مزيداً من الحرية: حرية الرأي والقول والإحساس بالمسؤولية. وهي لا تتم أيضا إلا إذا اعتنق المعلمون والتلاميذ وآمنوا بمبادئ الحياة الديمقراطية والفعل التربوي الديمقراطي الذي يعتمد مبدأ الحوار والمشاركة والتبادل[٤٦]. وهذه الفكرة يمكن أن يعبر عنها بالصورة التي يعبر فيها لالاند عن الديمقراطية، فالديمقراطية التربوية ممارسة بالدرجة الأولى، وإذا كنا نريد أن نعلمها حقاً لأطفالنا علينا أن نقول مع لالاند «ما يشغل المعلم الجيد هو أن يعلم تلامذته الاستغناء عنه»[٤٧].

كتب روجيه كوزينه (Roger Cousinet) ينتصر للتربية الحرة بكل ما تنطوي عليه من مضامين يقول: «يجب على المعلم أن يكون حاضراً بكل وجوده الإنساني، وليس بوجوده كأستاذ فحسب، إنه يحتفظ بكامل سلطته الفكرية والمعنوية غير أنه لا يفرض هذه السلطة على تلامذته بل يضعها في خدمتهم»[٤٨].

يقول المربي فيريير (Ferrière) صاحب كتاب **التربية الفعالة** *(L'école* active)[٤٩]. «إن الطفل يحب الطبيعة، ولكننا نحبسه في غرف مغلقة، وهو يحب اللعب، ولكننا نطلب منه أن يدرس ويجتهد، إنه يحب أن يرى نشاطه يتجسد في أداء خدمة معينة، ولكننا نحاول أن لا يكون لنشاطه أي غاية أو هدف. إنه يحب أن يمسك الأشياء بيديه، بيد أننا لا نفسح المجال إلا لذاكرته، هو يحب الكلام ولكننا نكرهه على الصمت. وهو يود أن يحاكم الأمور ونود نحن أن يحفظ، يجب أن يبحث عن العلم فنقدمه له مضوغاً جاهزاً، ويهوى أن يسير على هواه فنخضعه

---

(٤٦) حمادة، المصدر نفسه، ص ١٦٧.

(٤٧) نقلاً عن: فيليب أوجييه، **التربية من أجل الديمقراطية**، ترجمة أنطوان حمصي (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦)، ص ٨٨.

(٤٨) نقلاً عن: مارسيل بوستيك، **العلاقة التربوية**، ترجمة بشير النحاس؛ مراجعة ميلود أمبدو، من الفكر التربوي العالمي (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٨٦)، ص ٧٢.

(٤٩) Adolphe Ferrière, *L'Ecole active,* 5ème éd. (Paris: Delachaux et Niestlé, 1946).

لنير الراشد. إنه ينزع إلى أن يتحمس للأمور، فنبتكر له العقاب جزاء له، ويؤثر أن يقوم بخدماته عفو الخاطر بملء حريته ونعلمه الطاعة السلبية»(٥٠).

لا يمكن للتربية أن تجري من غير سلطة، فالسلطة التربوية تكمن في أصل الفعل التربوي وتشكل منطلق وجوده(٥١).

ومن ناحية أخرى، سبقت الإشارة إلى آراء بيير بورديو بشأن دور السلطة في الفعل التربوي. وبالإضافة إلى ذلك يرى المفكر الفلسفي أوليفيه ريبول في كتابه **فلسفة التربية**، أنه لا يمكن للفعل التربوي أن يتم من غير سلطة تربوية، ويرى أيضا أنه لا يمكن لنا حتى أن نفهم الفعل التربوي من غير السلطة التربوية التي تسجل حضورها في جوهر هذا الفعل(٥٢).

يرى فريق من المفكرين الأحرار بأن التربية الأصيلة الحرة تبدأ فعلياً في ظل غياب السلطة، ولكن هذه المقولة تثير حفيظة علماء النفس والمحللين النفسيين الذين يعتقدون بأن السلطة تمثل ضرورة حيوية للكائن الإنساني، ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة(٥٣). وبين المطرقة والسندان، بين أنصار السلطة وأنصار الحرية، يمكن لنا أن نقول مع أوليفيه ريبول بأن العمل التربوي الأصيل يتمثل في قدرة المربي على توظيف السلطة في خدمة التلاميذ والطلاب والأطفال، وهذا يتضمن العمل على استخدام السلطة من أجل تحرير الأطفال من إكراهاتها. التربية وفقاً لهذه الصورة هي هذه التي تتجاوز السلطة التربوية وليست هذه التي تستثمرها.

يرى جان بياجيه (Jean Piaget) (١٨٩٦ ـ ١٩٨٠)(٥٤) «أنه عندما تكون علاقة الطفل بالراشدين علاقة هيمنة (. . .) فإنه ينشأ على (أخلاقية الخضوع والانصياع) ما لم يدخل بمعونة والديه والكبار من حوله في مرحلة نفسية جديدة

---

(٥٠) نقلاً عن: عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ص ٥١٧.

(٥١) بورديو، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**.

(٥٢) ريبول، **فلسفة التربية**، ص ٤٠.

(٥٣) Jacques van Rillaer, *L'Agressivité humaine*, 2ème èd. (Bruxelles: Dessart and Mardaga, 1988), pp. 34-108.

(٥٤) جان بياجيه (Jean Piaget): عالم نفس سويسري، ولد في نيوشاتل (Neuchâtel) عام ١٨٩٦ وتوفي في جنيف عام ١٩٨٠. من أهم كتبه: *La Naissance de l'intelligence* عام ١٩٣٦؛ *La Construction du réel* عام ١٩٣٧، و*La Formation du symbole* عام ١٩٤٦.

تنقله من مرحلة الخضوع إلى مرحلة الاستقلال الذاتي (Autonomie)، ولا يحدث هذا إلا عندما تستبدل علاقة الاحترام الوحيدة الجانب بعلاقة الاحترام المتبادل، فتنشأ في نفسه أخلاق الحرية (...) أخلاقية المساواة والحرية»[٥٥].

ويعد سيغموند فرويد[٥٦] (Sigmund Freud) (١٨٥٦ - ١٩٣٩) من أبرز المفكرين في تاريخ علم النفس الذين يقفون موقفاً رافضاً من مختلف أشكال التعنت والقسر والإكراه في تربية الأطفال والناشئة. فالخبرات المؤلمة تؤدي كما يرى فرويد إلى تأثيرات بالغة السلبية في بنية الشخصية الإنسانية. فالأمراض النفسية والعقد المختلفة واضطرابات الشخصية أغلبها يعود إلى تربية قاسية وصارمة في مرحلة الطفولة ولا سيما المبكرة منها.

إن تأثير فرويد في العصر الذي نعيش فيه بأفكاره التربوية قد تجاوز حدود التصور. واستطاعت نظرية التحليل النفسي أن تشكل الأساس السيكولوجي الراسخ للنظريات التربوية الديمقراطية التي تنظر إلى الحرية التربوية بوصفها مقدمة لكل بناء تربوي متكامل[٥٧]. واستطاعت هذه النظرية أيضاً، منذ ثلاثين عاماً ونيف، أن تطرح نفسها في العالم الغربي، بديلاً للدين والثورة، وأن تتحول إلى رؤية شمولية للعالم على حد تعبير كارك كروس[٥٨]. ولقد قدر لها أيضاً، بوصفها موقفاً تربوياً وفلسفياً من العالم، أن تترك آثارها العميقة في جوانب الحياة الفكرية وذلك في مجال الأدب والفن والفلسفة والتربية.

لقد تجاوزت الفرويدية حدود ما هو مرسوم لها لتتحول إلى نظرية متكاملة في مجال التربية الحرة والعمل التربوي الديمقراطي، وقد قدر لها أيضاً أن تطرح نفسها كبرنامج عمل تربوي يوجه سلوك الشباب والمربين والمعلمين والمفكرين في كثير من جوانب حياتهم السلوكية والتربوية. لقد وجد المربون في هذه النظرية

---

(٥٥) رضا، **أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة**، ص ١٠٣.

(٥٦) سيغموند فرويد (Sigmund Freud): طبيب وعالم نفس نمساوي ولد في Freiberg عام ١٨٥٦، وتوفي في لندن عام ١٩٣٩. يعد فرويد مؤسساً لنظرية التحليل النفسي. ومن أهم كتبه: **مقدمة في علم النفس العلمي** *(Esquisse d'une psychologie scientifique)* عام ١٨٩٥؛ **تفسير الأحلام** *(L'Interprétation des rêves)* عام ١٩٠٠؛ **ثلاث محاولات في نظرية الجنسانية** *(Trois Essais sur la théorie de la sexualité)* عام ١٩٠٥؛ **خمسة دروس في التحليل النفسي** *(Cinq leçons sur la psychanalyse)* عام ١٩٠٥، ومن ثم **التوتم والتابو** *(Totem et Tabou)* عام ١٩١١.

(٥٧) نقلاً عن: Jean-Marie Domenach, *Enquête sur les idées contemporaines* (Paris: Seuil, 1981), p. 44.

(٥٨) نقلاً عن: المصدر نفسه، ص ٤٤.

مشروعاً لحرية تربوية واجتماعية بعيدة المدى مترامية الأطراف. وهم يعتقدون بأن التربية الحرة تجنب الأطفال العصاب والأمراض النفسية من قلق وتوتر ورهاب.

ويبرز اليوم تأثير هذه النظرية في شيوع استخدام مفاهيمها التي أصبحت تشكل نسقاً أساسياً في مفردات الناس اللغوية: كاللاشعور، والنرجسية، وعقدة أوديب، والعقل الباطن، والهو، والأنا، والأنا الأعلى والتسامي، والكبت، الخ... يرى جان ماري دومناش بأن نظرية فرويد قد تحولت إلى دليل عمل للشباب في سعيهم نحو تحقيق حرية تربوية وجنسية واسعة، وذلك لأن إشباع الحاجات الجنسية من شأنه أن يضمن لهم الحماية من العصاب ويساعد على نموهم النفسي والروحي. لقد ساعد انتشار هذه النظرية على انهيار السلطة الأبوية والدينية في أوروبا. وفي هذا السياق يؤكد دومناش أن نظرية التحليل النفسي قد وظفت بطريقة مختلفة لما أراده فرويد، صاحب هذه النظرية، وذلك حين قدر لها أن تلعب دوراً كبيراً في هدم كل ما هو تقليدي وأن تحتل مكان الصدارة بين الفلسفات التأملية الخجلة [٥٩].

وكان للأثر السلبي الذي تركته هذه النظرية في عقول الشباب وأنماط سلوكهم أن يدفع بكثير من الأدباء والمفكرين إلى الهجوم على هذه النظرية وتوجيه أصابع الاتهام إلى فرويد وإعلان مسؤوليته عن انحلال القيم والآداب بطرحه لمفاهيم الحرية الجنسية التي أثارت حماس الشباب وتعطشهم إلى إرواء دوافعهم الجنسية دون ضوابط أخلاقية أو اجتماعية. فالشباب يميلون إلى تبني مفاهيم هذه النظرية بما يحقق لهم إشباعاً سريعاً لحاجاتهم واندفاعاتهم. وهم يرفعون شعاراً مريضاً يقول افعل كل ما تريد وكل ما من شأنه أن يجنبك العقد والأمراض النفسية والعصاب.

وفي سياق آرائه التربوية يصف سيغموند فرويد العلاقة التي تربط بين المعلم والتلاميذ مشدداً على أهمية السلطة والدور الذي يتمتع به المعلمون، يقول: «إننا نفهم الآن طبيعة علاقاتنا بأساتذتنا، فهؤلاء الرجال يتحولون إلى بدائل أبوية حتى حين يكونون يانعين صغاراً، فإننا نراهم ناضجين وراشدين إلى درجة يصعب بلوغها، فنحن نسقط عليهم مشاعر الأبوة ونعكف على معاملتهم كما كنا نعامل آباءنا»[٦٠].

---

(٥٩) المصدر نفسه، ص ٤٦.

(٦٠) نقلاً عن: بورديو، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**، ص ٥.

لقد تحولت المدرسة على حد تعبير أوليفيه ريبول «إلى معتقل يخفف بنظامه وتوبيخاته مهمة الشرطة ورجال الأمن»(٦١). وهي في هذا السياق تؤكد مقولة فيكتور هيغو (Victor Hugo) المشهورة «افتحوا مدرسة تغلقوا سجناً»، وذلك بالمعنى الذي لا يريده فيكتور هيغو. فالمدرسة هنا لا تنور كما يريد هيغو ولا تحرر، بل تكرس مبدأ العبودية والقهر والاضطهاد.

ويميز الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (Dewey)(٦٢) في كتابه **ديمقراطية التربية** بين ثقافتين طبقيتين متغايرتين في إطار الحياة الثقافية البرجوازية المعاصرة، هما ثقافة الطبقات العاملة، وثقافة أوقات الفراغ وهي ثقافة الطبقة التي تهيمن. وفي نسق التمييز بين الثقافتين يشدد ديوي على أن ثقافة الطبقات العاملة مصممة من أجل تكريس العبودية والقهر وترويض الطبقات الكادحة ومن ثم إخضاعها، وإفقادها خصائص الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الذات(٦٣).

وينتقد المربي الألماني كرشنشتاينر (Kerschensteiner) (١٨٥٤ ـ ١٩٣٢) أفكار الفيلسوف الإنكليزي جون لوك (Locke) (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤) ولا سيما فكرته التي تقول بأن الطفل صفحة بيضاء خالية خاوية من أي فكرة أو تصور ذهني(٦٤)، وأنه يمكن أن نرسم عليها ما نشاء، ويرى كرشنشتاينر وكثير من المفكرين الآخرين أن هذه الرؤية قادت إلى أخطاء تربوية ضخمة ظلت سائدة نيفاً وقرنين(٦٥).

وعندما ينتقد المربي الألماني كرشنشتاينر الترويض الذي تعتمده التربية التقليدية، وعندما يلجأ ديوي من بعده إلى رفض النظام القمعي في التربية، فإنهما لا يفعلان ذلك فقط بسبب ما يؤدي إليه الإفراط في القسر والضغط من مخاطر العصيان، أو بسبب بطلان الأخلاق، وإنما يفعلان ذلك بسبب عجز هذه المدرسة القائمة على القسر عن أن تكوّن المواطنين الأحرار(٦٦).

---

(٦١) ريبول، **فلسفة التربية**، ص ١٠١.

(٦٢) جون ديوي (John Dewey): فيلسوف ومرب أمريكي، ولد في بيرلنغتون (Burlington) عام ١٨٥٩ وتوفي في مدينة نيويورك عام ١٩٥٢ ومن أهم أعماله **المدرسة والمجتمع** *(L'Ecole et la société)* عام ١٩٠٠.

(٦٣) نقلاً عن: ريبول، المصدر نفسه، ص ١٠٤.

(٦٤) نقلاً عن: شفشق، **الأصول الفلسفية للتربية**، ص ٢٣٤.

(٦٥) نقلاً عن: عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ص ٦١٠.

(٦٦) نقلاً عن: غي أفانزيني، **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**، تعريب عبد الله عبد الدائم (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١)، ص ٢٧٩.

إن كلاباريد وفيريير (Ferrière) وديوي (Dewey) يؤكدون جميعاً بلغة تكاد تكون واحدة، أن رفض التربية التسلطية والتلقينية يعبر عن ضرورة تدعيم اتجاه بناء مجتمع ديمقراطي.

بعض المربين راودتهم الخشية من أن إهمال إعداد الطفل لما سيلقاه من صعوبات في حياة الرشد، والتأكيد على النمو الذاتي، وعلى اهتماماته وروح الخلق والإبداع لديه، قد يعرض هذا الطفل لخيبة أمل عندما يكتشف ضروب القسوة والتنافس القائمة في عالم متصارع. وقد يكون الإعداد المبكر للطفل على تحمل ما فيه من ضنك وحرمان أقدر على تهيئته لإخماد الصدمات[٦٧].

إن ملخص القول إنه على التربية أن توفق بين قرني الإحراج: اما انعدام التوجيه وفقدان الأهداف، والذي شئنا أم أبينا نترك المؤسسة الاجتماعية أن تحددها، أو تقنين الأهداف على الصورة المتزمتة والمغالية التي طرحها فيخته. فأين من هذه الصورة المشبعة بالديمقراطية والتاريخية كما يريدها علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) في قوله المشهور: «علموا أولادكم على غير ما تعلمتم فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم»؟ وتزداد المغالاة في إجبار الطفولة على النطق بلغة غير لغتها والتضحية بها لصالح مستقبل وهمي، تظهر أكثر ما تظهر حينما يتدامج المشروعان التربوي والسياسي، من أجل تحقيق طموح مغرق في مثاليته، وهو تشكيل سلوك البشر بما يحقق أهدافاً صريحة حيناً، ومضمرة حيناً آخر، وذلك من أجل تأسيس جمهوريات فاضلة تسودها العدالة والمساواة، وهو حلم قديم متجدد لم يزل يراود الكتاب والفلاسفة من كل اتجاه: **جمهورية أفلاطون** و**المدينة الفاضلة** للفارابي وسكينر (Fredric Skinner) في كتابه **والدن تو** ومنظرو الاشتراكية الخيالية وغيرهم.

وفي الختام يترتب علينا التنويه بأن هذا الفصل بما ينطوي عليه من عرض نقدي لمواقف الاتجاهات الفكرية والفلسفية حول موضوع السلطة والحرية، يشكل ضرورة منهجية يستطيع فيها ومن خلالها القارئ أن يستطلع الموقف الفلسفي من هذه المسألة، وهذا بدوره يشكل مقدمة جديدة منهجية من أجل تنمية السيطرة على جوانب موضوعنا حول قضية السلطة والحرية والتسلط في الفكر التربوي والتجربة التربوية المعاصرتين.

---

(٦٧) المصدر نفسه، ص ٢٨٤.

وأخيراً إذا كان من كلمة تقال، نقول بأن تاريخ الفكر التربوي يتكشف عن حقيقة، قوامها: ان التسلط يؤدي إلى تبديد القدرات الإنسانية، وإلى اعتقال الطاقة والمواهب الإنسانية في مختلف مجالات الإبداع والعطاء. ومن هذا الاتجاه تنطلق النداءات التربوية، وتتشكل النظريات، وتتنامى التجارب التربوية، من أجل إيجاد المنطق التربوي الأصيل، الذي يمكنه أن يشكل حصان طروادة إلى مخيم السلام الأبدي، الذي يتبدى في حب إنساني شامل، وفي إنسان تتجسد فيه كل قيم العطاء الإنساني، بما يشتمل عليه هذا العطاء من حب وعبقرية وطاقة حياة ووجود.

الفصل السادس

بنية السلطة التربوية

المدارس معتقلات القهر.

تعني السلطة في صيغتها الأدبية القدرة على التأثير والإخضاع، وهذا يعني أن طرفاً اجتماعياً ما يستطيع أن يؤثر في طرف آخر ويخضعه بتأثير القوة التي يمتلكها. ويتأسس على ذلك أن السلطة هي الوضعية التي تتيح لشخص معين، أو هيئة اجتماعية محددة، أن تمتلك القوة لتسيير وتنظيم حياة الجماعة أو المجتمع بصورة غائية. وغالباً ما تكون السلطة شرعية في نظر هؤلاء الذين تمارس عليهم، وذلك لأنها في جوهرها صيغة قوة مشروعة يمارسها شخص أو جماعة لضبط حياة الجماعة وتوجيهها.

ومن هذا المنطلق، تأخذ السلطة التربوية صيغة علاقات النفوذ القائمة بين أطراف العملية التربوية: بين المعلمين والمتعلمين، بين الآباء والأبناء. وتشكل السلطة حجر الزاوية في العملية التربوية، إذ لا يوجد هناك أبداً فعل تربوي من غير سلطة معترف بها من قبل الذين يخضعون للعملية التربوية. وعلى هذا الأساس يمكن القول ان السلطة ضرورية وجوهرية للفعل التربوي وانها تقع في صلب العملية التربوية.

فالسلطة توجد في أصل الفعل التربوي، ومن هذا المنطلق يعد رفض السلطة التربوية نفياً للعملية التربوية برمتها. وفي هذا السياق يمكن القول إن توافر السلطة التربوية المشروعة الهادفة والغائية يشكل ضرورة حيوية إيجابية للفعل التربوي أو للعملية التربوية برمتها.

لقد أعلن الفيلسوف الألماني ويليام ليبنتز (Wilhelm Leibnitz) (١٦٤٦ - ١٧١٦)، أن التربية كلية القدرة، لأنها تستطيع أن تجعل الدببة ترقص[١]. وعلى الرغم من تباين وجهات النظر الفلسفية والفكرية للمفكرين والمربين، يوجد إقرار يتفقون عليه جميعاً وهو أن التربية علاقة اجتماعية تقوم في جوهرها على مبدأ القوة والسلطة، وهذه العلاقة هي علاقة إكراه مهما أدخل على طبيعتها من تعديلات[٢]. ويتجلى هذا الإكراه في أن المربي يمتلك القدرة على تحديد الصورة النهائية التي من المفترض أن يظهر عليها سلوك الطفل عندما يصبح راشداً[٣].

والسلطة في مستواها السياسي، كما هو الحال في المستوى التربوي، تقوم على منظومة من الأسس والمفاهيم والمبادئ والقيم والوسائل والممارسات الهادفة، التي تسعى إلى تنظيم الحياة التربوية والاجتماعية وفقاً لمنظومة من الغايات التي تأخذ طابعاً فلسفياً في صورته الغائية.

تعني كلمة سلطة في الأصل العمل على تحقيق نمو الكائن الإنساني، وهذا يعني توظيف هذه القوة العليا التي تمنحها السلطة، لغاية اكتساب المعلومات، وتقديمها للآخرين، وقيادتهم نحو نموذج مثالي، ومساعدة المتعلم على امتلاك الوعي، والتوجه في المسار الصحيح لحياته[٤]. ولكن وعلى خلاف المعنى الحقيقي لهذه الكلمة (السلطة) فإن الاستخدام الشائع لها يأخذ طابعاً سلبياً بصورة عامة، وهو المعنى الذي يأخذ مجراه في وعينا جميعاً، وكم يصعب علينا أن نحرر وعينا من تأثير هذا المفهوم الخاطئ الذي يضفي على مفهوم السلطة طابع التسلط.

وللسلطة مصدران كما يعتقد روبرت دوترن: إذ يمكن لها أن تكون إمكانية فطرية يمتلكها أحد الناس، وهي هنا إمكانية فطرية، كما يمكن لها أن تكون مجرد قدرة مكتسبة من خلال العلم والمعرفة والنشاط، ومن يمتلك هذه السلطة يمارسها على مواطنيه[٥].

---

(١) Gottfried Wilhelm Leibnitz, *Philosophe allemand* (Leipzig: 1646; Hanovre: 1716).

(٢) لا بد من التمييز هنا بين السلطة والإكراه والتسلط، إذ لا يمكن للتربية أن تكون من غير سلطة ولكن لا يجب بالضرورة أن تكون تسلطاً.

(٣) خالد عبد الرحيم، «الإرهاب التربوي: تأصيل المصطلح،» **البعث الأسبوعي** (١١ حزيران/يونيو ١٩٩٠).

(٤) Robert Dottrens, *La Crise de l'éducation et ses remèdes*, actualités pédagogiques et psychologiques (Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1971), pp. 23-30.

(٥) المصدر نفسه.

إن المصدر الثاني هو الذي يمارس أهميته في العملية التربوية، فمصدر السلطة هنا أمر خارجي عن إرادة الفرد، وهذه السلطة تعطيه حقوقاً يمارسها على من يخضعون له، فما يقوم به المعلم على سبيل المثال، يتعلق بالواجبات التي خضع لها هو نفسه، وهي الواجبات التي تحتم على الآخرين احترامها وتقديرها، وهو يستطيع أن يمارس سلطته بإعطائه الأوامر، أو أن يمارس إكراهاً أو أن يمارس نوعاً من المودة والمحبة، أو بإعطاء نصائح وتعليمات، أو بإعلان رغبة وأمنية، هذا وبفضل الاحترام والثقة التي تتطلبها مهنته، فإن نصائحه سوف تؤخذ في الاعتبار والأهمية.

إن ممارسة السلطة بصورة طبيعية تتطلب من الذي يمارسها أن يمتلك الإحساس بالمسؤولية والقدرة على ممارستها. وليس هناك ما هو أسوأ من أن يفقد المربي سلطته، أو من هذا الذي يستخدمها بشكل سيئ، فالمعلمون الذين لا ينجحون في الحصول على احترام طلابهم، يعدون مثالاً محزناً. فبعض المعلمين الذين فقدوا القدرة على ضبط صفوفهم، يشكلون ضحايا الفوضى التي يصدرها التلاميذ، ومع ذلك تبين التجربة أن مثل هؤلاء المعلمين يعانون آلاماً نفسية وأخلاقية عاتية.

من أجل إعطاء فكرة واضحة عن بنية السلطة التربوية يقارن غويو (Guyau)، وهو أحد علماء النفس المعاصرين، الفعل التربوي بفعل التنويم المغناطيسي؛ ففي حالة التنويم المغناطيسي، يكون المنوَّم مغناطيسياً في حالة استثنائية من السلبية الوجدانية والانفعالية المفرطة، حيث يكون عقله ووعيه في حالة عطالة وجمود نسبياً، وتكون الإرادة في حالة شلل كامل. وتأسيساً على هذه الحالة فإن الفكرة المُوحى بها من قبل المنوِّم لا تلقى أيّ اعتراض أو نقد وتأخذ مكانها دون مقاومة في عمق الحياة الباطنية واللاشعورية عند الفرد المنوَّم[٦].

وينطلق إميل دوركهايم (Durkheim) من مقاربات غويو ليعلن بأن الفعل التربوي يستوجب شرطين أساسيين يشكلان في الوقت نفسه جوهر السلطة التربوية، وهما:

أولاً: يكون الطفل أو التلميذ في حالة قصوى من السلبية الانفعالية والعقلية، وهذه الحالة أشبه ما تكون بحالة المنوَّم مغناطيسياً، الذي تعتريه حالة من

---

(٦) نقلاً عن: اميل دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ترجمة علي وطفة، ط ٥ (دمشق: دار معد، ١٩٩٦)، ص ٨٥ ـ ٩١.

الإيحائية الشديدة الناجمة عن سلبية الإمكانيات العقلية والوجدانية. فالطفل يكون بصورة عامة ضعيف الإرادة وتكاد جعبته تكون خالية من المعارف والخبرات، وهذه الوضعية الخوائية تجعله قابلاً لإيحائية كل صورة أو فكرة تأتيه من المعلم المقتدر(٧).

ثانياً: ومع ذلك فإن الفراغ الذهني لا يمكن أن يكون مطلقاً، وهذا يعني أنه يجب على الفكرة المراد إدخالها أن تكون مشحونة بطاقة إيحائية خاصة، وهذا يعني أيضاً أنه يجب على المعلم أن يمتلك نفوذاً وقدرة كبيرة يجعلانه قادراً على احتواء المقاومة المحتملة التي توجد عند المتعلمين. وبالتالي فإن هذه القدرة مستمدة من تفوق المعلم معرفياً وذهنياً وعقلياً وجسدياً بالمقارنة مع المتعلم. ومن أجل ذلك يجب على المعلم (المنوِّم) أن يلجأ إلى استخدام لهجة آمرة نافذة، يجب أن يقول: أنا أريد، وأن يبين بأن عدم الخضوع أمر غير مقبول، وأن الفعل يجب أن يتم، وأن الأشياء يجب أن تظهر كما يريد أن يظهرها هو نفسه، وأنها لا يمكن أن تكون إلا كما يحددها، وحين تبدو معالم الضعف على المنوِّم، فإن المنوَّم يميل إلى التردد وإلى المقاومة وأحياناً إلى رفض الخضوع(٨).

وعندما يدخل المعلم في مناقشة فهو يمارس قوته ونفوذه من أجل مزيد من السيطرة، وكلما توجه الإيحاء (إيحاء المعلم) ضد الميل الطبيعي عند التلميذ (المنوَّم)، فإن اللهجة الآمرة يجب أن تبلغ أشدها. ذلكما هما الشرطان اللذان يوجدان في إطار العلاقة بين المربي والطفل، بين المعلم والمتعلم.

فالطفل في سياق العملية التربوية يكون في حالة بالغة السلبية، ويمكن مقارنتها مع حالة المنوَّم مغناطيسياً الذي يكون وعيه خالياً إلا من بعض التصورات التي يمكن لها أن تناضل ضد الأفكار الموحى بها، وبالتالي فإن إرادة الطفل تعاني الشلل والقصور، وهي قابلة للإيحاء بدرجة كبيرة، وللسبب ذاته فإن الطفل مهيأ لعملية تقليد عفوية وشاملة.

ويضاف إلى ذلك المكانة العالية التي يحتلها المعلم بالقياس إلى التلميذ، والتي تتمثل في تفوقه المعرفي والثقافي، والذي يعطي لفعله قدرة هائلة على

---

(٧) Emile Durkheim, *Education et sociologie* (Paris: Presses universitaires de France, 1966), pp. 54-55.

(٨) انظر: مارسيل بوستيك، **العلاقة التربوية**، ترجمة بشير النحاس؛ مراجعة ميلود أمبدو، من الفكر التربوي العالمي (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٨٦)، ص ٢٠ ـ ٢١.

النفاذ، من أجل تحقيق الفعل التربوي.

تبين لنا هذه المقارنة بين الحالتين إلى أي حد يكون نفوذ المربي وتكون قدرته، فهو يستوحي قوة هائلة من الفعل الإيحائي. وإذا كان الفعل التربوي يشتمل، حقاً، وفي أدنى حدوده ومستوياته، على هذه الفعالية المشابهة، فهو يسمح لنا بأن نحقق أموراً كثيرة، وذلك بشرط وجود إمكانية الاستفادة من ذلك، وتوظيفه بشكل جيد، وبدلاً من أن نشكو ضعف سلطتنا التربوية، يجب علينا، على الأصح، أن نخشى أبعاد هذه السلطة ومداها.

وتأسيساً على هذه الصورة يمكن القول بأن الفعل التربوي يمتلك قدرة شمولية وكلية، وبالتالي فإن هذه القدرة تؤثر بصورة مستديمة عبر الزمن حيث تشكل الإيحاءات المستمرة للفعل التربوي منطلق قدرته في تشكيل الإنسان والأفراد. فالسلطة التربوية هي في هذا النسق طاقة تحفر مجراها بهدوء عبر الزمن، وهي طاقة وقدرة وقوة لا نستشعرها، فهي أشبه بالضغط الجوي الذي يحيط بنا ولا نشعر بوجوده إلا في حالات استثنائية من الخلل. ومن هذا المنطلق يمكن القول بأنه عندما يدرك الآباء والمعلمون أن كل شيء يمر أمام الأطفال يترك أثراً في نفوسهم، وأن بنية الطفل النفسية وشخصيته مرهونتان بآلاف الأحداث الصغيرة التي تمر دون أن نشعر بها، والتي تحدث في كل لحظة، والتي قلما نعيرها أي اهتمام، بسبب تفاهتها الظاهرية، فإنهم سيولون لسلوكهم، ولغتهم مزيداً من الاهتمام، إذ لا يمكن للتربية بالتأكيد أن تعطي نتائج هامة عن طريق إجراءات سريعة فجائية ومتقطعة. فالأحداث الجارية مهما بلغ شأنها تشكل نوعاً من إيحاءات كلية القدرة، ويمكنها بالتالي أن تعبر بمصداقية حقيقية عن سلطة التربية وبنية القوة في الفعل التربوي.

يقول دوركهايم منوهاً إلى أهمية السلطة في بنية الفعل التربوي «إن الإنسان الذي يجب على التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على نحو ما أودعته الطبيعة وإنما الإنسان على نحو ما يريده المجتمع»[(٩)]. ويعرف دوركهايم التربية مؤكداً على طابعها السلطوي بقوله: «إنها التأثير الذي تمارسه الأجيال الراشدة في الأجيال التي لم ترشد بعد وتكمن وظيفتها في إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم»[(١٠)]. وفي هذا القول تبرز أهمية القسر

---

(٩) دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ص ١٣١.

(١٠) نقلاً عن: ريناتا غوروفا، **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، ترجمة نزار عيون السود (دمشق: دار دمشق، ١٩٨٤)، ص ١٠٥.

الاجتماعي والتربوي في العملية التربوية، فالإنسان لا يكون بإرادته وفطرته بل على نحو ما يريده المجتمع، وهذه الكينونة الاجتماعية تتحقق من خلال تأثير الفعل التربوي الذي يتميز بقدرة كلية.

ويمكننا في هذا السياق أن نقدم رؤية جديدة للسلطة التربوية والفعل التربوي قد تضاهي في مستوياتها السيكولوجية الصورة الاجتماعية عند دوركهايم وتمثل هذه الرؤية في نظرية آدلر حول بنية السلطة ومقومات وجودها السيكولوجية.

ينطلق أدلر (Alfred Adler)[(١١)] في توصيف بنية السلطة التربوية من مدخل أو مركب الإحساس بالنقص (Complexe d'inferiorité)، الذي جعل منه أدلر المدخل الأساسي لتحليل بنية السلطة بصورة عامة وبنية السلطة التربوية على نحو خاص.

يقع الطفل عادة فريسة منازعة بين إحساسين متكاملين بالنتيجة هما: إحساسه الشامل بالضعف من جهة، ورغبته في أن يكوْن قوياً من جهة أخرى. ولكن في واقع الأمر يشعر بضعفه الشامل في مستويات وجوده المختلفة، ولا سيما في المستوى البيولوجي بداية، حيث يثقل عليه قلق قامته القصيرة وصغر حجمه ووزنه. والكبار يعززون إحساس الطفل بهذا القصور والضعف ولا سيما عندما يخاطبونه قائلين له عندما لا يستطيع أن يؤدي عملاً ما: تستطيع أن تفعل ذلك عندما تصبح كبيراً.

ويتكامل الضعف الجسدي للطفل مع مظاهر الضعف النفسي والوجداني، وهو ضعف يشعر به أيضاً، ويشكل هذا الضعف بمستوياته المختلفة منطلق ما يسمى علمياً مركب النقص الذي يشير إلى جوانب متعددة من جوانب الضعف والقصور التي يعانيها الطفل.

ويشكل في النهاية هذا الشعور المرير بالضعف والقصور منطلق إعجاب مفرط بقوة الكبار وسلطتهم. وغني عن البيان أيضاً أن الطفل يدرك مدى قصوره المعرفي ويعرف بأنه جاهل وأن التجربة تنقصه. والحق يقال إنه يشعر دائماً بدرجة ضعف وقصور عالية في هذا المستوى، وهو في الوقت الذي يستطيع فيه أن يكتسب بعض المعلومات فإنه يعتقد دائماً بأنه سيد الموقف، وذلك يعني على حد

---

(١١) ألفرد أدلر (Alfred Adler): طبيب وعالم نفس نمساوي ومن أبرز تلامذة فرويد، ولد عام ١٨٧٠ وتوفي عام ١٩١٠.

تعبير ماندوس (Mandousse) أنه يصبح عاقلاً قبل أن يبلغ الرشد.

تتعدد أنماط الاستجابة إزاء عقدة الإحساس بالدونية والنقص، وتأخذ أغلب هذه الاستجابات صيغة استسلام. ويمكن لنا أن نصف خمس استجابات للإحساس بالنقص هي: الاستسلام، والتقليد، والاعتراض، والتعويض، وإفراط التعويض.

أ ـ الاستسلام (La Soumission): يخضع في هذه الحالة لسلطة هؤلاء الذين يعتبرهم أكثر قوة منه ويخشاهم في الوقت نفسه.

ب ـ المحاكاة (L'imitation): وتعد المحاكاة في إحدى درجاتها نوعاً من الاستسلام المقنع والذي يأخذ طابع التخلي عن الشخصية الذاتية وتمثل شخصية أخرى. وهذا يعني شكلاً من أشكال الاستسلام المبطن لسلطة المعلم والمربي.

ويمكن لنا في هذا السياق أن نتلمس أوجه التجانس بين رؤية آدلر ورؤية دوركهايم من حيث الجوهر، فكلاهما يركز على مبدأ إحساس الطفل أو المتعلم بالسلبية والدونية، وكلاهما يقارن بين القوة التي يمتلكها المعلمون، والضعف الذي يستشعره الطفل أو المتعلم في عملية بناء السلطة التربوية وتشكلها.

يرى جورج ماكو (Georges Mauco) مدير مركز علم النفس التربوي لكلود بيرنارد (Claude Bernard)، الذي قام بتحليل شخصية عدد كبير من المربين، أن المظاهر الخارجية للمربين لا تعبر عن جوهر شخصيتهم فيما يتعلق بنزعتهم إلى ممارسة السلطة، فالسلطة تكمن في القوى الداخلية لشخصية المربي، أي في المستوى العاطفي والانفعالي، وهنا تكمن الأسس المشروعة لممارسة السلطة. ومن هذا المنظور فإن ضعف سلطة المربين حالة شائعة أكثر مما نعتقد، وذلك لأن ضعف الإنسان يتخفى دائماً داخل مظاهر خادعة[١٢].

وتتجلى هذه الأشكال الخفيّة لضعف السلطة في تزايد درجة العنف والتي تتجسد في انفجارات الغضب، ويعود ذلك إلى تربية سيئة تلقاها المربون أنفسهم وأدت بهم إلى مشاعر النقص والدونية والشعور بالذنب في مرحلة مبكرة من أعمارهم، وهذه المشاعر تعمل مجتمعة على إضعاف سلطة المربي وإلى فقدانه للصبر وابتعاده عن التسامح.

(١٢) T. G. Mauco, «L'Importance de l'autorité des éducateurs,» *Tribune de l'enfance,* no. 69, et «Les Autorités des éducateurs dans la famille et à l'école,» *Tribune de l'enfance* (février 1970).

لقد استشعر هيربارت[١٣] (Herbart) (١٧٧٦ ـ ١٨٤١) هذه الطاقة الكلية في الفعل التربوي وأدرك في الوقت نفسه وتلمس بمصداقية علمية رصينة أن الفعل التربوي يحفر مجراه في الوجود الإنساني كالماء الذي يفعل في الصخور. فالسلطة ليست في هذه الاندفاعات الجارفة، وأنه كما ينوه هيربارت: ليس بالتوبيخ واستخدام العنف تتم تربية الطفل، وكلما ابتعدنا أكثر فأكثر عن ذلك، استطعنا أن نؤثر فيه بدرجة أكبر. وعندما تنطلق التربية على أساس من التروي والصبر والاستمرار، بعيداً عن تسجيل النتائج الفورية الظاهرية، وعندما تنطلق أيضاً من مبدأ الاستمرارية وتسعى نحو هدف محدد، من غير أن تترك للأحداث والظروف الخارجية مجالاً كبيراً للتأثير خارج إطارها المحدد، فهي تسيطر على الوسائل الضرورية كافة من أجل التأثير بعمق في النفوس. وهنا يمكن لنا أن ندرك القوة الأساسية للفعل التربوي، وهي القوة التي تتجانس مع فعل القوة المغناطيسية وتأثيرها في العقول، هي القوة التي تستحوذ على الظروف المحيطة وتوظفها في خدمة الحياة التربوية.

ومن خلال المقارنة التي أجريناها سابقاً، يمكن القول بأن التربية يجب أن تكون بالضرورة شيئاً ذا طبيعة سلطوية[١٤]، ويمكن لهذه الأطروحة الهامة أن تبنى مباشرة بطريقة أخرى. ولقد رأينا أن التربية تسعى إلى أن تخلق في الفرد الذي يولد، كائناً جديداً اجتماعياً، حيث يجب عليها أن تجعلنا نتجاوز حدود طبيعتنا الفطرية.

ذلك هو الشرط الأساسي الذي يسمح للطفل أن يغدو راشداً، ونحن في هذا السياق لا نستطيع أن نتجاوز أنفسنا إلا من خلال بعض الجهود التي قد تكون شاقة إلى درجة كبيرة أو صغيرة، وذلك على خلاف الفكرة التي نجدها عند مونتيني (Montaigne) (١٥٣٣ ـ ١٥٩٢) بأن الفرد يمكن له أن يتشكل من خلال اللعب دون عناء، وبحكم ما تقتضيه جاذبية اللذة والسعادة. فالتربية التي تعد للحياة يجب أن تسهم في إحياء هذه الجدية، إذ يجب على الطفل من أجل أن يتعلم السيطرة على نزعاته الأنانية، أن يخضع نفسه لغايات نبيلة، وأن يجعل من إرادته اليد العليا، وأن يسيطر على رغباته في مجال الحدود المطلوبة، يجب عليه أن يمارس على نفسه إكراهاً، وأن يتملكها على ضوء الجهود المطلوبة. وفي هذا السياق، فإننا

---

(١٣) جوهان فريدريك هيربارت (Johann Friedrich Herbart): فيلسوف ومربٍ ألماني، ولد في أولدينبيرغ (Oldenburg) عام ١٧٧٦ وتوفي في جيتنجن عام ١٨٤١.

(١٤) دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ص ٨٨.

لسنا مكرهين على القيام بشيء أو على استخدام العنف إلا في حالتين: عندما يتعرض الطفل لضرورة فيزيائية، أو عندما يتوجب ذلك علينا أخلاقياً، ولكن الطفل لا يستطيع أن يشعر بالضرورة الفيزيائية، وذلك لأنه لم يوجد بعد في حالة احتكاك مباشر مع حقائق الحياة التي تجعل اكتساب هذا الموقف ضرورياً، وإذا كان لم يبدأ معركته الحياتية بعد، فإنه يجب علينا ألا نتركه يتعرض لردود فعل قاسية تجاه الأشياء، ويجب عليه أن يعد للحياة أولاً، وأن يمتلك تجربة تربوية جيدة، قبل أن يخوض غمار تجربته الخاصة، وذلك من أجل أن نجعل إرادة الطفل مرنة، وأن نجعله قادراً على تملك نفسه بالدرجة المطلوبة.

أما فيما يتعلق بمبدأ الإحساس بالواجب، فإن ذلك المبدأ هو أمر واحد بالنسبة للراشدين، كما هو الحال بالنسبة للأطفال، وهو الحافز الأساسي للنشاط والجهد، وهو الإحساس الذي يفترضه الحب الخاص. ومن أجل أن يكون الطفل مدركاً وواعياً، كما يجب، لمبدأ الواجبات والحقوق، يجب عليه أن يعي كرامته وبالنتيجة واجبه، لكن الطفل لا يستطيع أن يعرف واجباته إلا بمساعدة معلميه وذويه، وهو يستطيع أن يدرك ذلك من خلال سلوكهم ولغتهم. وهذا يعني أنه يجب عليهم أن يجعلوا من الواجب أمراً مجسداً وحياً في إطار سلوكهم، وذلك يعني أيضاً أن السلطة الأخلاقية تمثل السمة الأساسية للمربي، وأن هذه السلطة التي يملكها تجسد مبدأ الواجب، وما يقوم به لا يتعدى اللهجة الآمرة التي يتكلمها ويوجهها إلى الوعي والاحترام الذي يفرضه على الإرادات التي يخضعها له عندما يعلن عنه، وبالنتيجة فإنه لمن الضرورة بمكان أن يتجلى هذا الانطباع في شخص المعلم.

والسلطة هذه التي تخلو من مظاهر العنف والإكراه في آن واحد، هي هذه التي تقوم كلياً على أساس من السمو الأخلاقي[15]. وهي تقتضي أن يقوم المربي باستيفاء شرطين أساسين، إذ يجب أن يستحوذ المربي على الإرادة في البداية، وذلك لأن السلطة يجب أن تقوم على أساس من الثقة، والطفل لا يستطيع أن يمنح ثقته لمن يعتريه التردد في اتخاذ قراراته. ولكن هذا الشرط ليس هو الشرط الأكثر أهمية، وما هو مهم بالدرجة الأولى يكمن في أن يحظى المربي الذي يريد أن يمنح الآخرين الإحساس بالثقة بدرجة عالية من الثقة بنفسه أولاً، ومثل ذلك الإحساس يجسد قوة لا يمكن لها أن تظهر إلى حيز الوجود، إذا لم تكن موجودة فعلاً،

(١٥) انظر: Emile Durkheim, *L'Education morale,* bibliothèque de philosophie contemporaine (Paris: Presses universitaires de France, 1963).

ولكن من أين يمكن لها أن تستمد وجودها؟ وهل تكمن في أدواته المادية التي تسمح له بإيقاع الثواب والعقاب؟ ولكن العقوبة شيء آخر يختلف عن احترام السلطة، وهو لا يتضمن دلالة أو قيمة أخلاقية إلا إذا بدت عادلة بالنسبة لمن يتلقاها، وهذا يتضمن بان السلطة التي تعاقب هي شرعية أيضاً، وذلك أمر يقبل المناقشة. فالمعلم لا يمارس سلطته بوحي خارجي، وإنما يمارس ذلك من منطلق ذاتي، ومصدر سلطته ينبع من الداخل، إذ يجب على المعلم ألا يثق بنفسه، أو بسماته العقلية العليا، أو بعاطفته فحسب، بل وبسمو مهنته التربوية وعظمتها. إن ما يعزز وجود السلطة التربوية والتي تتلون بلون الخطاب الكهنوتي، يتمثل في الفكرة السامية التي يكونها المعلم عن مهنته، وذلك لأنه يتحدث باسم إله يؤمن به، ويشعر بأنه أقرب إليه بالقياس إلى الآخرين، وهنا يجب على المعلم العلماني أن يتمتع بذلك الإحساس، إذ انه أيضاً يمثل أداة لتنفيذ إرادة أخلاقية تتجاوزه: هي إرادة المجتمع.

لقد توسم المثقفون والمفكرون في التربية مشروعاً لإجراء تحولات تاريخية وعميقة في المجتمع، ولا سيما هذه المشاريع التي يعلن عنها رواد حركة التحرير البرجوازية في غضون القرن التاسع عشر، أو حركة التحرير العالمية التي سجلت حضورها في مجرى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ويكفي أن ينظر إلى التربية بأنها قادرة في النهاية على بناء النموذج الإنساني المطلوب أو الرجل الجنتلمان المثقف.

فالتربية ببنيتها وقدرتها وسلطتها، تشكل التقنية الاجتماعية المستقلة والمتخصصة بإنتاج منظومة من التأثيرات الاجتماعية من أجل عملية الضبط الاجتماعي، ومن أجل تغيير النظام الاجتماعي القائم، وهي في هذا السياق شكل من أشكال القوة السياسية، أو الحضارية.

هذا وتجد هذه الفكرة صداها في الأبحاث الامبريقية الجارية، حيث تعلن نتائج هذه الأبحاث عن هذه القوى الأسطورية التي تمتلكها التربية في عملية التحويل الثقافي، وعن القدرة الهائلة التي تمارسها في الأفراد عبر اللحظات التربوية[١٦].

وتتطلب السلطة التربوية من المربي أن يمتلك عدداً من المزايا مثل: الصحة

---

(١٦) المصدر نفسه.

والمزاج، ونمط الثياب، والإشارات والمواقف، وسهولة بناء الاتصال، والقدرة على إظهار اللطف، وهي وظيفة تتعلق بقيمة مهنية، وتأخذ أيضاً أهميتها من القدرة على اتخاذ القرار، وأهمية المعرفة الدقيقة للمهمة التربوية، والتحضير للعمل، ونظام العمل وطريقته، والقدرة على تكييف التعليم وفقاً لحاجة التلاميذ؛ ويفترض بصاحب السلطة التربوية أن يمتلك معلومات معمقة حول الوسط الاجتماعي للأطفال الذين يعلمهم، وأن يقيم علاقات تعاون مع زملائه ورؤسائه مع الوسط العام للمدرسة، فالسلطة تحتاج إلى إمكانيات شخصية ذات طابع نفسي وأخلاقي، ونوع من التوازن العقلي والذهني، ونوع من السيطرة على الذات وتوازن المزاج، والقدرة على تطوير إمكانيات الطلاب وروح التعاون وحب الأطفال[١٧].

فالسلطة التربوية تقتضي فيما تقتضيه كفاءات شخصية ذات طابع عاطفي، ولا سيما التوازن النفسي والسيطرة على الذات، وتوازن المزاج، والميل إلى تقديم العون والخدمة والحب إلى الأطفال، وهذا يتطلب أيضاً واجبات ومسؤوليات وقوامها أن المعلم هو مرب يمارس مهنته من أجل ضمان أمن الأطفال وسلامتهم[١٨].

بنية السلطة في العائلة

دور الأب: يجري الاعتقاد بأن تأثير علاقات الأب والأم في حياة الطفل وشخصيته يأخذ أهمية متوازية أو متكافئة، وهذا الاعتقاد، وفقا لموريس بورو[١٩](Maurice Porot)، لا يقوم على أساس معرفة علمية أكيدة. فالدراسات الحديثة تؤكد اليوم أن دور الأب يأخذ أهمية ثانوية بالقياس إلى دور الأم الذي يتميز بالأهمية والخطورة.

هذا ويزعم بعض الباحثين أن الأب لا يلعب تقريباً أي دور، ولا سيما في السنوات الست الأولى من حياة الطفل، ويذكرنا هذا الرأي بالمبدأ التقليدي القديم الذي يقضي بأن يترك الطفل حتى السابعة من عمره في حضانة الأم لكي يبدأ بعدها دور الآباء للعناية به.

---

(١٧) Dottrenns, *La Crise de l'éducation et ses remèdes*, pp. 23-30.

(١٨) المصدر نفسه.

(١٩) Maurice Porot, *L'Enfant et les relations familiales* (Paris: Presses universitaires de France, 1954).

الدور الذي يمارسه الأب ليس مناظراً لدور الأم في تربية الطفل، ولا يمكنه أن يكون بديلاً للعناية الأمومية في المرحلة العمرية الأولى من حياة الطفل، ومع ذلك ليس موضوعياً تحديد السن الذي يجب أن تبدأ فيه عناية الأب واهتمامه بتربية الطفل، ولا يمكن أبداً رسم حدود فاصلة بين دوري الأب والأم أو هذه التي يتحول فيها الطفل إلى عناية الأب ورعايته بصورة كلية.

فالأب والأم يمارسان تأثيراً نوعياً مختلفاً ومستمراً في حياة الطفل، ويتباين تأثير كل منهما مع النمو العمري للطفل، حيث تتدخل عوامل مختلفة وحوادث متعددة، فتأثير الأم يكون في أقصى حدوده وذلك في مرحلة المهد والطفولة الأولى، ويتناقص هذا التأثير تدريجياً مع نمو الطفل، ويتلاشى تقريباً عندما يبلغ الطفل سن الرشد؛ أما دور الأب فيكون محدوداً في مرحلة الطفولة الأولى، ويتزايد تدريجياً في المراحل العمرية اللاحقة، والتوازن في تأثير كل منهما يحدث ربما في السابعة من العمر ويتلاشى عندما يبلغ الطفل سن الرشد ويحصل على استقلاله وعندما تتحول علاقة الأب مع الطفل إلى علاقة بين راشدين.

فالأب يمتلك السلطة من وجهة نظر الطفل، والأم تمتلك الحب الذي تقدمه له، وكما أشرنا سابقاً يجب على الأبوين ألا يغدقا حبهما بلا حدود على الطفل. هذا ويجب على الأم أن تمارس سلطتها على ألا تتضارب حدود هذه السلطة مع سلطة الأب. هذا، ويمكن للأب أن يعرب عن حنانه، ولكن يجب عليه أن يعرب عن ذلك باتزان دون إغراق واستغراق. ويترتب علينا في هذا السياق أن نقول بأن السلطة والحب لا يتعارضان بل يتكاملان ويترابطان، وهما يشكلان الركيزتين الأساسيتين لعملية نمو الطفل وازدهاره، ولا سيما في المستوى العاطفي.

ويمكن للأب أن يعزز دور الأم في نشاطها التربوي، وذلك بصورة غير مباشرة. فالأب، وبوصفه مالكاً للسلطة، يجب أن يكون حارساً للعدالة التي يجب أن تكون معيارية حازمة، ولكن ليس مرغوباً أبداً أن يؤدي الأب دوره هذا بصورة فيها اعتداد مبالغ فيه بالذات. ومع ذلك، فإن هذا لا يعني أن يكون الأب رفيقاً لأطفاله وأن يشعر بالسرور عندما يسمع أطفاله يقولون: والدنا هو رفيقنا، وذلك لأن المودة العائلية يجب ألا تقود إلى التنافس.

ومثل هذه المعايير سهلة عندما يريد المرء أن يرسمها على الورق، ولكن الممارسة تتطلب حضور بعض العادات والممارسات الوجدانية، وسنعود إلى مناقشة مسألة النضج التي تتعلق بتربية الأب، وعلى الرغم من كل التحذيرات فإن بعض الآباء يوجهون إصبع الاتهام إلى النظام.

وقد يشير ذلك إلى إسرافات النظام والتي تمثل في إفراطات العقاب الجسدي أو في الحماية الزائدة للطفل، حيث يلاحظ أن الأب يمنع الطفل من ممارسة أية رياضة، وهو بذلك يعيق عملية نمو الطفل وتطوره، لأن عملية النضج تحتاج إلى قبول بعض المخاطر المقبولة إلى حد ما.

ويمكن القول أيضاً إن ضعف السلطة يتعلق بعوامل عديدة منها: انشغال الأب بأعماله المهنية بصورة كلية، ميل الأب إلى الراحة بعد العودة من العمل، تجنبه لأي صراع وهو في سياق ذلك يبرر تساهله بمبدأ الحرية والليبرالية.

وفي كثير من الأحيان يلاحظ أن الأب يمنح السلطة التربوية كلياً إلى الأم، وهو بالإضافة إلى ذلك يعرب عن رقته وحنانه بصورة أنثوية تجاه أطفاله، وهذا السلوك العاطفي يستجيب لاحساسات أوديبية عند الأطفال، وهذا بدوره يؤدي إلى بناء منطلقات لاشعورية لانحرافات جنسية.

دور الأم: في الحالة العادية ليس للوظيفة الأمومية التي تركز على العاطفة تأثير كبير في السلطة، ومع ذلك يجب ألا نفصل بين هاتين المهنتين. هذا ويلاحظ في أكثر الحالات أن إفراط الأمهات في الحب يكون امتلاكياً لا تضحوياً، فهن يحببن أطفالهن ليس من أجلهم بل من أجل أنفسهن، وهن يعربن عن حب كلي وقطعي يؤدي إلى إعاقة نمو الطفل العاطفي. وهذا يعني أن الأطفال وتحت تأثير هذا الإفراط العاطفي (من غنج ودلال ومحبة) قد لا يستطيعون تجاوز مرحلة الطفولة، فالطفلة في هذا السياق قد تبقى طفلة صغيرة، والصبي قد لا يصل أبداً إلى مرحلة نضجه.

ومن هذا المنطلق يأخذ التوازن بين أدوار الأبوين في العائلة أهمية بالغة الخطورة، فالانحلال العائلي يؤدي إلى انهيار السلطة، وبالتالي فإن انهيار التوازن الأسري يبدأ من الطلاق والانفصال بين الوالدين، ومن خلال الخلافات التي تنشب في داخل الأسرة، ولا سيما عندما تحدث الخلافات أمام أعين الطفل.

هذا ويشكل غياب أحد الأبوين نوعاً من الخلل في عملية التوازن العاطفي والانفعالي عند الطفل. وهذه المسألة تطرح ولا سيما فيما يتعلق بوضعية الأب والغياب الذي غالباً ما تمليه عليه الظروف. وفي هذا السياق يمكن أن يشار إلى التجربة التي مرت بها الأمهات خلال الحرب العالمية الثانية، حيث تطلب الأمر من الأمهات القيام بدور السلطة الأبوية. لقد بينت الملاحظات والدراسات الجارية حول هذه المسالة، أن أكثر الأمهات لم يكن قادرات على أداء دور السلطة الأبوية، حيث واجهن صعوبات كبيرة في أداء هذا الدور ولا سيما عندما تطلب الأمر

منهن العمل خارج المنزل. لقد حدث وفي ظل هذه الظروف أن أعلن عدد كبير من الأطفال تمرده، وقد تطلب الأمر بناء مؤسسات من أجل العناية بالأطفال الذين أطلق عليهم سجناء الحرب، علماً بأن هؤلاء الأطفال كانوا عاديين قبل اندلاع الحرب وغياب آبائهم.

وعلى خلاف ذلك فإن عودة الأب من العمل إلى المنزل يمكن أن تعطي صورة أخرى. فعندما يعود الأب متعباً من عمله، ويبحث عن أسباب الراحة يخضع الأطفال لأوامره ونواهيه وعنفه، وهذا يؤدي إلى ميلاد اضطرابات نفسية عند الطفل قد تصبح عصية على العلاج.

ويمكن لمسألة توازن الأدوار أن تطرح بصيغة أخرى تتمثل في عزلة الطفل ووحدته وذلك في حالة الأمهات العازبات والأرامل والمطلقات والمنفصلات، حيث يقتضي الأمر من هؤلاء الأمهات القيام بمهمتي الأب والأم في وقت واحد. وهذا يعني ممارسة دوري الحنان والسلطة معاً، والدخول في إشكالية هذا الدور. ومن المشكلات أيضاً هذه المحاولات التي يعرب عنها الآباء المطلقون للتقرب من الأطفال والتودد إليهم لكسب ودهم وحبهم على حساب الأم بغاية التأثير والانتصار عليها. ويمكن أيضاً الإشارة إلى ما تطرحه مسألة تكرر زواج الأم أو الارتباط بشخص آخر، فالعم الشرعي يأتي هنا ليهدم بقية التوازن القائم في إطار الأسرة، لأنه يبقى في نظر الأطفال مجرد دخيل يهدد حياتهم ووجودهم، وبالتالي فإن الدور الذي يقوم به يتصف بالصعوبة والتعقيد، فهو يسعى إلى بسط سلطته على الأسرة. ومع ذلك، يمكن الإشارة إلى الحالات التي يسعى فيها زوج الأم إلى اكتساب حنان الأطفال وحبهم، حيث يترك لهم حرية القيام بما يرغبون فيه.

دور الاخوة والأخوات الكبار: يتولى الآباء فعلياً الدور المركزي في العملية التربوية، ولكنهم غالباً ما يناشدون الآخرين مساعدتهم، وذلك بصورة زمنية متقطعة وأحياناً دورية، وبصورة دائمة أحياناً أخرى، ومع ذلك فإن هؤلاء المساعدين لا يأخذون أهمية مركزية في عين الطفل. والطفل قادر على التمييز بين الأدوار القائمة، حيث يعلن دائماً عن تمرده وعن احتجاجه المستمر وذلك عندما يريد الأخ الأكبر أن يوجه له أمراً.

وغالبا ما يقول الصغير لأخيه أو أخته الأكبر: أنت لست أمي أو أبي لتعاملني هكذا. وغالباً ما نجد في حياتنا الاجتماعية بعض الأخوات أو الاخوة الذين يعزفون عن الزواج ويضحون من أجل تربية اخوتهم الصغار.

دور الأجداد: كان دور الجد يلعب أهمية مركزية في تربية الطفل، وبدأ دور الأجداد يتزايد مع تزايد عمل الأم خارج المنزل، ومع ذلك فإن دور الأجداد مغلف بالغموض، ومرهون بمجموعة كبيرة من الظروف، وذلك لأن الأجداد هم آباء لأحد الأبوين من جهة وحموات لأحدهم الآخر من جهة ثانية. ومع ذلك يبدو أنه ليس مرغوباً لهما أن يمارسا سلطة مباشرة إزاء الأطفال الصغار، وذلك لأن هذه السلطة هي مهمة الأبوين بالدرجة الأولى، فالحياة المشتركة بين الآباء والأبناء غالباً ما تفرضها ظروف اقتصادية وسكنية صعبة، والحياة المشتركة ليست مرغوبة بصورة عامة. ويلاحظ في هذا السياق أن الأجداد غالباً ما يميلون إلى سلوك التسامح والمحبة مع أحفادهم، وهذا الأمر يعزى في غالب الأحيان إلى كبر السن الذي يصقل الطباع عند الإنسان.

إن الملاحظات التي سقناها تدفعنا الآن إلى تطوير اقتراحات وتوجيهات عديدة تتعلق بالمنهج التربوي المتبع، ومن أهم هذه التوصيات التأكيد على أهمية النضج الوالدي في العملية التربوية وتحقيق التوازن بين أدوار الوالدين. إن العمل على تحقيق ازدهار الطفل مرهون في نهاية الأمر بوجود مربين فاعلين ومتمرسين، وذلك في المستوى المدرسي كما هو الحال في المستوى العائلي.

بنية السلطة المدرسية

يكمن جوهر العملية المدرسية، كما يعتقد روجيه كوزينه (Roger Cousinet)، في بنية السلطة التربوية، فعندما يكون الشخص تلميذاً، يترتب عليه أن يتلقى المعلومات والنصائح، وأن يواظب على التدريبات التي ينبغي عليه القيام بها، ويترتب عليه أيضاً الخضوع لإرادة معلم يمسك بمقاليد السلطة[٢٠].

يقارن دوركهايم في مجال تأكيده أهمية السلطة المدرسية بين العلاقات التي توجد بين المعلمين والتلاميذ وبين هذه التي يقيمها المستعمرون مع المستعمرين[٢١]. وهو في هذا السياق يحذر من خطر التطرف والشطط في استخدام السلطة التي يمكن أن تتحول إلى تسلط وعنف شديد.

وتشير بعض الأبحاث الجارية إلى أن صلة السيطرة والخضوع بين المعلم والتلاميذ ناجمة في معظمها عن كون المعلم يقدم نفسه وكأنه المصدر الوحيد

---

(٢٠) نقلاً عن: بوستيك، **العلاقة التربوية**، ص ٧١.

(٢١) Durkheim, *L'Education morale*, p. 131.

للمعرفة، ويملأ فراغ التلاميذ بتسليمه ودائع المعرفة في جرعات حددت بعناية كهبة يمنحها الذين يعلمون للذين لا يعلمون[٢٢].

يتحدث روجيه كوزينه في مقال له بعنوان: «لقاء بين المعلم وتلامذته»، عن علاقة السلطة القائمة بين المعلم والتلاميذ قائلاً: «منذ اللقاء الأول، لا بد للمعلم، مهما كان شأنه كفرد، أن يحقق ذاته وأن يظهر بمظهر الرئيس، ويتوجب عليه أن يكون رئيساً باستمرار، والتلامذة مهما كان شأنهم كأفراد لا بد من أن يتقبلوا أنفسهم كمرؤوسين، ويتوجب عليهم أن يكونوا مرؤوسين باستمرار»[٢٣].

هذا وينظر دوركهايم إلى الصف المدرسي بوصفه مجتمعاً مصغراً، ومن أجل دراسة هذا المجتمع المصغر يطبق دوركهايم مبادئ تحليل المجتمع الكبير. فالوظيفة الأساسية للمؤسسة التربوية هي التربية الأخلاقية. وفي هذا السياق يتوجب على المدرسة أن تنقل النظام بواسطة السلطة التي تجد وحدتها في النظام الأخلاقي. فالنظام هو الفضيلة الأساسية لعملية التنشئة الاجتماعية. ومن غير الأخلاق أو بعيداً عن النظام فإن الإنسان لن يجد ما يكبح رغباته الذاتية الداخلية والخارجية، وسيشكل ذلك بالطبع مصدر الفوضى والنزاع والصراع، ولا سيما في المجتمعات الديمقراطية. وانطلاقاً من ذلك يترتب على الطفل أن يتعلم هذا الاعتدال المناسب والخضوع إلى النظام والمعايير الأخلاقية.

إن التعليم ليس ترويضاً بل هو إحساس منظم بالعدالة والنظام، وهو إحساس يأخذ طابعاً نفسياً[٢٤]. فالطفل كينونة قابلة للتشكل، وهذا يعني أن المعلم يمارس تأثيراً كبيراً جداً في إعداد الأطفال وتربيتهم. فالمعلم هو الذي يلقن الطفل القواعد السلوكية ومفهوم السلطة، ومع ذلك فإن سلطة المعلم لا تأتي من حقه في الجزاء والعقاب، وذلك لان العقاب لا يعبر عن احترام السلطة، إذ ليس للعقوبة سمة أخلاقية إذا لم تكن عادلة من وجهة نظر الطفل. وهذا يعني أن السلطة التي تنزل العقاب هي شرعية بمدى ما تكون عادلة. فالمعلم ليس هو نفسه مصدر السلطة، ومصدرها يكون في الوظيفة التي يمارسها المعلم، وهو بذلك شبيه بالكاهن الذي يستمد سلطته من الله ويجسدها.

إن إحدى الوظائف الأساسية للنظام الأخلاقي هي تحقيق التجانس بين

---

(٢٢) بوستيك، المصدر نفسه، ص ١٢٨.

(٢٣) المصدر نفسه، ص ٧١.

(٢٤) دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ص ٨٩.

الأفراد وتحديد ملامح الهوية المدرسية. وإذا كانت الوظيفة الأولى هي تحقيق التجانس فإن الوظيفة الثانية للمدرسة هي تحقيق التباين بين الأفراد. وهذا يعني تصنيف الأفراد في طبقات وفئات اجتماعية. إن المدرسة توجد التباين بصور رمزية تتمثل في المنح والدرجات والعلاقات المدرسية، وفي مستويات النجاح والرسوب.

وعلى خطى دوركهايم تابع السوسيولوجي الأمريكي ويللر (Waller) دراسته لهذه القضية، حيث افرد لدراسة هذه الظاهرة كتاباً كاملاً يتميز بالإثارة والمعاصرة، وهو بعنوان **علم اجتماع التعلم**[٢٥] *(The Sociology of Teaching)* الذي تناول فيه قضايا السلطة التربوية ومظاهر سلطة المعلم[٢٦].

ويعود الفضل إلى ويللر في تحليل المسألة التي لاحظها دوركهايم دون أن يعيرها الاهتمام اللازم. وإذا كان دوركهايم قد ركز على مسألة النظام الأخلاقي، فإن ويللر قد أعطى الأولوية إلى مسألة تحويل المعرفة وإلى نتائجها المؤثرة في عملية التفاعل الاجتماعي داخل الصف. يبين ويللر أن المؤسسة التربوية تمنح المعلم سلطة رسمية، وذلك لكونه مسؤولاً عن نقل المعلومات والمعارف إلى الطلاب، ومن أجل حث الطالب على التعليم فإن ذلك يتطلب وجود علاقات تربوية قوية ومؤثرة بين المعلمين والمتعلمين، وهي علاقات تتباين في جوهرها عن العلاقات البيروقراطية التي تسود في عالم المدرسة. وهذه هي المعضلة التي يواجهها المعلم والتي يحاول أن يجد لها إجابات تتجاوز التناقض القائم فيها. ومن أجل تجاوز هذه الازدواجية بين علاقة الحب والسلطة التي يجب أن تقوم بين المعلمين والمتعلمين، يترتب على الباحث دراسة العلاقات القائمة بين نظام التفاعل ووظيفة السلطة.

وفي هذا الصدد يميز ويللر بين نوعين من السلطة في إطار الحياة المدرسية، حيث تأخذ الأولى طابعاً شخصياً يتعلق بشخص المعلم، بينما يأخذ النوع الآخر طابعاً مؤسساتياً. وفي المستوى الأول من السلطة نجد أن خصوصية الأفراد هي التي تحدد النظام القائم. ويمكن للاتجاه الشخصي أن يأخذ طابع علاقة الزعيم مع طائفته الدينية، حيث لا يمكن لأبناء الطائفة توقع سلوكه المحتمل أو أفعاله.

وعلى خلاف ذلك ما نجده في الاتجاه المؤسساتي الذي يعتبر المعلم نموذجاً للسلطة المؤسساتية، وبالتالي فإن حدود السلطة تكون إلى حد كبير واضحة ومعلنة

---

(٢٥) Willard Waller, *The Sociology of Teaching* (New York: Wiley, 1967).

(٢٦) Mohamed Cherkaoui, *Sociologie de l'éducation* (Paris: Presses universitaires de France, 1986), pp. 78-85.

في الوضعية المؤسساتية. وبالتالي فإن التفاعل الإنساني الذي يميل إلى تجاوز الحدود ينزع إلى التراجع والانحسار تحت ضغط هذه الشروط المؤسساتية.

أما بالنسبة للاتجاه الشخصي فانه يميل لكي يصبح مؤسساتياً، وذلك لأن معاييره تتجه مع الزمن نحو الوضوح والتمايز. فمن واجب المعلم احترام القوانين المؤسساتية ومع ذلك فهو يترك للتلميذ أحياناً فرصة الاعتداء على النظام القائم في حالات استثنائية، وبالتالي فان كليهما يدرك معنى هذا الانتهاك لعرف النظام المدرسي. ويقتضي الأمر، من أجل وضع حد لهذا الانتهاك الذي يعتبر نفياً للاتجاه المؤسساتي، وجود شخصية قوية للمحافظة على النظام والقانون بصورته المؤسساتية. إن السيادة والتبعية في المدرسة يشكلان بعدين أساسيين من أبعاد النظام. ومن وجهة نظر موضوعية فان النظام يعتبر جملة من الأوضاع الاجتماعية والتي من خلالها يستطيع الفرد مراقبة سلوك الآخرين. أما من وجهة نظر ذاتية فان النظام مسألة أخلاقية وجدانية حاصلة بإشراف الإدارة المؤسساتية. ولذلك فان النظام هو نتيجة لتأثير الشخصية من جهة، ونتيجة للأوضاع الاجتماعية من جهة أخرى، فهو يتعلق أساساً بنفوذ وقدرة المعلم على الاحتفاظ باهتمام التلميذ، وبالطقوس التي يتم في داخلها التفاعل التربوي.

إن ويللر يصف الوسائل التي يستخدمها المعلم من أجل الاحتفاظ بالنظام داخل الصف، وفقاً لتدرج يبدأ من الوسائل المؤسساتية حتى الاعتباطية منها أو الشخصية. وهذا يعني بالتسلسل استخدام الأوامر ثم العقوبة، أو استخدام العلاقات الشخصية والجمعية، بالغضب، وفي النهاية التوسل والرجاء.

يرى دوركهايم وويللر أن التفاعلات الاجتماعية داخل الصف هي تفاعلات غير متناسقة، وكلاهما يشير إلى السمة الاستبدادية لسلطة المعلم وإلى النزعة التسلطية لديه. وهي تسلطية يراها المعلمون ضرورية في مواجهة الأخطار الحقيقية والدائمة الناجمة عن تحول الصف من شكله المنظم إلى صيغة الحشد.

إذا كانت أكثر الدراسات، حتى أعوام الستينيات، بدأت تعطي اهتمامها المتزايد لمسألة تأثير المعلم في التلاميذ، فان الدراسات الحديثة تعطي اهتمامها لمسألة العلاقات المتعددة والاتجاهات القائمة بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

سلطة المعلمين: يمارس المدرس سلطته الآمرة في سياج قدسي حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر.

فالمعلم كما يرى إيفان إليتش[٢٧] (Ivan Illitch) يجمع بين وظائف ثلاث: سجان، وواعظ، ومعالج، فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف وهو الذي يسهر على اللوائح والقوانين ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها[٢٨].

وعلى هذا الأساس يعد المدرسون من اشد معارضي التجديد التربوي، وكما تبين سابقاً فإن تغيير السلوك الاجتماعي يعد من المهمات التي تتميز بالصعوبة الكبيرة، وذلك بالقياس إلى التغيرات في جوانب الحياة المادية والمصاعب التي تواجهها عملية التجديد[٢٩]. وليس في ذلك غرابة فالعلم الذي يجد نفسه محوراً للعملية التربوية لا يستطيع أن يتخلى عن هذا الامتياز بسهولة عندما يطلب ذلك منه[٣٠].

لقد بينت الدراسات والبحوث أن المعلمين يقاومون كل ما من شانه أن يؤدي إلى حرمانهم من نفوذهم وسلطتهم التي يمارسونها على المتعلمين[٣١]. وهم يبذلون كل ما يستطيعون من أجل المحافظة على مكاسبهم هذه، ومن يسعى منهم إلى التجديد والتخلي عن هذه الامتيازات السلطوية يمثلون قلة نادرة.

لقد أشار واطسون (J. B. Watson) (١٨٧٨ ـ ١٩٥٨) في مقالة له حول مقاومة التغيير[٣٢]، إلى ما يسمى بقوى المقاومة عند الأشخاص والتي تتمثل في عدة معايير سلوكية، أبرزها: الاعتياد على نمط معين من السلوك، والتبعية لرؤساء العمل، وعدم الثقة بالنفس، والشعور بانعدام الأمن والنكوص إلى الماضي بغاية الاحتماء[٣٣]. إن التفتح على الجديد يتطلب من المدرس أن يعيد النظر في ممارسته التربوية وفي تعامله مع المتعلمين، وهذا بالطبع ليس بالأمر الهين ما دام هذا التعلم في حقيقة الأمر سلوكاً اكتسبه المعلم عبر مرور السنين[٣٤].

---

(٢٧) إيفان إليتش (Ivan Illich): سوسيولوجي أمريكي ولد في فيينا عام ١٩٢٦. من أهم كتبه **مجتمع من غير مدرسة** *(Une Société sans école)* عام ١٩٧١.

(٢٨) نقلاً عن: سعيد اسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، سلسلة عالم المعرفة؛ ١٩٨ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥)، ص ٢٤٣.

(٢٩) أحمد الخطاب، «الصفات التي يجب أن تتسم بها التربية للاستجابة لمتطلبات القرن الواحد والعشرين،» **مكتب اليونيسكو الإقليمي**، العدد ٣٥ (حزيران/يونيو ١٩٨٩).

(٣٠) المصدر نفسه، ص ٤٦.

(٣١) المصدر نفسه، ص ٤٦.

(٣٢) John B. Watson, «Resistance to Change,» in: *Concepts for Social Change.*

(٣٣) الخطاب، المصدر نفسه، ص ٤٧.

(٣٤) المصدر نفسه، ص ٤٦.

في مجتمعات التسلط وثقافة القمع غالباً ما يكون سدنة التعليم من أهل التسلط، بمعنى أن أغلب المعلمين والمدرسين ينزعون إلى ممارسة التسلط في فعلهم التربوي. ويعمد المعلم السلطوي إلى التأثير في الطلاب بطريقتين هما:

١ ـ يحاول أن يزرع في نفوس الطلاب الروح السلطوية، وذلك لأن الأطفال يتأثرون بالنماذج السلوكية لمعلميهم وآبائهم ويتمثلون أنماطهم السلوكية، وتلك هي النتيجة التي يتوصل إليها باندورا في هذا السياق.

٢ ـ تقليل فرص التفاعل بين الطلاب وخفض مستوى المبادرة. ومن مواصفات شخصية المتسلط التعامل مع المطلقات، فالكون مستقطب بين اسود وابيض، بين جيد ورديء، وهو لا يستطيع أن يحتمل ما يخالف رأيه، ولذا فإن قبول الطلاب لمعلوماته هو أمر لا يقبل المناقشة بالنسبة له، ومن هنا تضمحل قدرته على تنمية فردية طلابه وتعزيز قدراتهم. وبعبارة أخرى تتضاءل فرص التفاعل التربوي الخلاق في داخل القاعة أو بين الطلاب بصورة عامة[(٣٥)].

ومن الاختبارات الهامة التي تميز قدرة المعلم على ممارسة السلطة الحقة، هذه التي تبين أن عمل الطلاب ونشاطهم يستمر على الوتيرة نفسها في حال غياب المعلم وفي حال حضوره. ونحن نعرف أيضاً ما الذي يحدث عندما يغادر المعلم قاعة الصف[(٣٦)].

والمعلم من غير سلطة أخلاقية تنبع من شخصيته وتميز نشاطه المهني، يتحول إلى مجرد مربٍ يحتمله الطلاب، أو لا يحتملون حضوره، ويمكن له أن يكون محتقراً من قبلهم.

وعلى خلاف ذلك، فإن المعلم الذي يمتلك هذا الامتياز لا يحتاج إلى التدخل من أجل إخضاع التلاميذ، ومن أجل نيل احترامهم، فهو الذي يشد طلابه إلى العمل في أجواء من الإحساس بالرضى والثقة، ومن لا يستطيع من المعلمين أن يمتلك هذه السلطة الضرورية، فإنه لا يستطيع أن يمارس مهنته

---

(٣٥) نادر سارة، **التربية العربية [منذ ١٩٥٠]: إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها**، منسق المشروع سعد الدين ابراهيم، مستقبل التعليم في الوطن العربي؛ ٢ (عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠)، ص ١٦٦، وحمدي علي أحمد، **علم اجتماع التربية** (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥)، ص ٣٧٣.

(٣٦) Dottrenns, *La Crise de l'éducation et ses remèdes.*

بجدارة، ويتوجب عليه البحث عن مهنة أخرى[٣٧].

هذا ويستطيع الطفل بغريزته وحسه العفوي أن يميز بدقة بين السلطة الحقيقية للمعلم التي تعبر عن نفسها في الخفاء، والسلطة المميزة للمعلم الذي لا يمتلك الكفاءة والقدرة.

فالمعلم الضعيف يستطيع أن يخفي إحساسه بالقلق والخوف، ويغطي ضعفه من خلال الغضب والعنف، وخلاف ذلك، وبالمقابل فإن الطفل يستطيع أيضاً بعفويته الأكيدة أن يشعر بنضج المعلم وتوازنه. فهؤلاء المعلمون يتصرفون من غير ردود أفعال انفعالية أو عاطفية، من غير أن يلجأوا إلى تعنيف الطلاب وقهرهم، ومثل هؤلاء المعلمين يدركون جيداً أن سلطتهم هي حقيقة موضوعية، ويدركون أيضاً بأن أي سلوك انفعالي ليس مشروعاً، أو قادراً على أن يترك آثاراً جيدة أو طيبة. وفي هذا السياق يمكن لنا أن نلاحظ بأن السلطة التي نحن بصددها، حتى هذه التي تطبق في الأسرة والمدارس، هي نوع من السلطة التربوية المشروعة، ويمكن لنا في هذا السياق أن نلاحظ جيداً أن شروط الحياة القديمة كانت مختلفة جداً عن شروط حياة اليوم، ولا سيما فيما يتعلق بالسلطة والقهر والطاعة والخضوع.

ومن غير تحفظ يمكن لنا القول بأن السلطة التربوية في مجال التعليم، هذه التي تسود المدارس الابتدائية والثانوية، ما زالت تحمل الطابع التقليدي، الذي كان سائداً في القرن التاسع عشر، وهو الطابع الذي يتمثل في المفاهيم والتصورات التقليدية التي تتمثل في المحافظة على التقاليد وعلى البنى والمناهج الجامدة دون تغيير أو تبديل، فوظيفة التلميذ في نظامنا التعليمي هي ـ ودون شك ـ أن يستمع وأن يتعلم وأن يخضع[٣٨].

والمعلم يعطي دروسه في الصف، والتلاميذ يؤدون التمارين والأعمال التي تطلب منهم، والنظام لا يوجد فيه تنوع أو تغير مع أنه أصبح أكثر لطفاً، فالمعلم يأمر والتلاميذ يرفضون أو بالأحرى يخضعون، وإذا لم يخضعوا فإنهم يتعرضون لعقاب القوانين المدرسية الصارمة، وبالتالي فإن الخوف من هذا العقاب يدفعهم إلى جادة الصواب والخضوع.

---

(٣٧) المصدر نفسه.

(٣٨) المصدر نفسه.

يلاحظ في هذا السياق أن هدف المدرسة هو تلقين الطلاب المعرفة على أساس من الاستظهار والتلقين ووفقاً لإرادة المعلم نفسه ونظامه الخاص، وهذا لا يسمح للتلميذ بأية مبادرة ودوره يكون في الاستماع والفهم إذا استطاع ذلك، وهو ينفذ بالتالي وظائفه تحت تأثير الخوف من العقاب(٣٩).

وفي هذا السياق يؤكد عدد كبير من المفكرين على أن المدرسة لا يمكنها أن تكون مدرسة ديمقراطية واحدة من أجل الجميع في مجتمع طبقي(٤٠)، إذ ليس من شأن المدرسة ان تكون، في مجتمع مبني على استغلال الإنسان للإنسان، سوى أداة إخضاع وقهر.

ولا بد لنا هنا وبالضرورة من التمييز بين السلطة والتسلط، فالمعلم الديكتاتوري الذي يمارس القوة بكل معانيها لا يمتلك إلا سلطة شكلية، فهو يمارس القهر، وهو في النهاية لا يحصل إلا على خضوع قهري مؤقت، والذي يقود أحياناً كثيرة إلى رفض الطلاب وثورتهم، وهو بالتالي لا يمتلك أية قيمة تربوية، فوضعيته تناسب ما يسمى بعملية التسلط والتي تؤدي إلى حالة من التشاؤم، وعدم الرضى والعنف. وهؤلاء المعلمون الذين يلعبون لعبة الخوف ضد تلاميذهم، يعدون أناساً خطيرين جداً على الحياة الاجتماعية، ومثل هؤلاء يقودون الأطفال إلى حالة انفعالية مأساوية، تأخذ طابع الاضطرابات النفسية المجتمعة، وهناك عدد كبير من الأطفال الذين يعانون طيلة حياتهم من حالة نفسية مأساوية تعود أسبابها إلى ممارسات معلميهم العميقة في مراحل مختلفة(٤١). هذا ويمكن للسلطة كمهارة أن تكتسب في إطار الحياة الاجتماعية والتربوية، وهناك بعض المعلمين يملكون هذه المهارة بفطرتهم. وهناك من يقول على سبيل المثال: لا أستطيع أن أمارس عملية الضبط الاجتماعي أو التربوي. فالمعلمون يمتلكون هذه المهارة من خلال التفكير والإرادة ومن خلال توظيف تقنيات خاصة، ومثل هذه السلطة لا تتعلق بالقوة الفطرية أو الفيزيائية(٤٢). وهذا يعني أن التسلط مضر لكل من المعلم والتلاميذ، وبالتالي فإن تركيز السلطة في يد المعلم وحصرها فيه أمر يفسد المعلم، فيتحول إلى طاغية داخل الصف، ويدفع بالطلبة إلى أن يكونوا

---

(٣٩) المصدر نفسه.

(٤٠) Ali Watfa, «L'Inégalité dans l'enseignement supérieur en France,» (Thèse de Doctorat, Université de Caen, Caen, 1988), p. 32.

(٤١) Dottrenns, *La Crise de l'éducation et ses remèdes.*

(٤٢) المصدر نفسه.

متمردين مشاكسين أو خاملين، وربما أدى بهم ذلك إلى فقدان روح الاستقلال، وتجريدهم من القدرة على المبادرة[٤٣].

السلطة والعقوبة

يمكن تعريف النظام بأنه ثقافة أخلاقية يهدف إلى تحقيق غايات أخلاقية بالدرجة الأولى. وتحقيق النظام لا يقوم على مجرد النصائح الطيبة والنيات الخيرة، بل يقتضي تطبيق مبدأ العقوبات. هذا ويمكن من جهة أخرى تعريف النظام بأنه أداة عقاب تستخدم من أجل تحقيق التماسك الأخلاقي وإخضاع الأفراد الذين يوجدون تحت مظلته. ويتضمن هذا التعريف تأكيداً على أهمية عنصري القوة والعقاب في بنية مفهوم النظام.

يتعرض الطفل لمنظومة من العقوبات الجسدية القاسية مثل: الصفع، والركل، والشد، والضرب بأدوات متعددة، مثل الأحزمة والعصي أو الأدوات الأخرى. وقد يتعرض الطفل لأشد أنواع الأذى، ويذهب ضحية الإسراف في العقاب، وغالباً ما تصدر هذه العقوبات الشديدة من قبل الآباء المتسلطين ولا سيما هؤلاء الذين يتعاطون الكحول والمخدرات، ولا سيما عندما يكون أحدهم تحت تأثير الخمر، أو تأثير فورات الغضب وجنونه.

ويجب علينا في هذا الخصوص أن نمايز بين أشكال العقاب، فهناك العقوبات الخفيفة نسبياً مثل: الانتقاد أو الملامسات الخفيفة، وهي من نوع العقوبات التي تلعب دور التهدئة، وليست بالعقوبات الوحشية على أي حال. وهناك عقوبات الإذلال المقصود والتنكيد الدائم التي تتمثل في عقوبات الضرب والصفع والحرمان من الطعام أو من التسلية التي لا يمكن إهمال آثارها مع ذلك. ومع ذلك يمكن القول بأنه يجب ألا تكون العقوبات منهجاً يتصف بالديمومة والاستمرار، وذلك في مجال التربية، إذ يجب ألا نجازف في استخدام العقوبات الفعلية المفرطة أو التهديد الذي لا ينفذ، ويجب ألا تخضع هذه العقوبات لتقلبات مزاج الوالدين أو المربين.

إن الإسراف في توظيف السلطة لا يقوم فحسب في مستوى العنف والعقاب، بل يمكن لهذا الإسراف أن يتجلى في مظاهر عديدة مثل الصرامة في

---

(٤٣) محمد جواد رضا، **فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل: دراسة تجريبية**، مطبوعات جامعة الكويت؛ ١٣ (الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٧٢)، ص ٥٤.

المراقبة، والحساسية المفرطة عند الوالدين، والنزعة في إعطاء الأخطاء البسيطة طابعاً مأساوياً خطيراً، ومثل هذه الوضعية تؤدي إلى إيجاد مناخ من الضغط النفسي المؤذي والمؤلم في الوقت نفسه. والطفل يعاني التعذيب والقهر وذلك عندما يوضع في موقع المقارنة السلبية مع اخوته وأخواته، وعندما يسخر من ضعفه وقصوره، وذلك كله يمثل نوعاً من الإرهاب العائلي الذي يتعارض مع ازدهار شخصية الطفل ونموه الطبيعي.

ولا بد لنا في الحصاد الأخير من هذ الفصل من أن نقول بأن بنية السلطة تشكل حقلاً علمياً بازغاً، وأن البحث في هذا المجال يشكل ضرورة فلسفية وتربوية، وحسبنا أننا قدمنا بعض التصورات الأساسية التي هدفت إلى تقديم رؤية فلسفية تربوية متواضعة لمفهوم السلطة ولبنيتها ومفاصلها الأساسية.

الفصل السابع

من مجازفات التسلط إلى ضرورة السلطة

سبقت الإشارة إلى آراء بورديو ودوركهايم بشأن أهمية دور السلطة بالنسبة للعملية التربوية وطبيعته.

وإذا كان دوركهايم قد أشار إلى أهمية القسر الاجتماعي في تكوين الشخصية المعاصرة، فان الانثروبولوجيا المعاصرة تؤكد على أهمية النموذج الثقافي (Le Model) في صياغة السلوك وتحديد شخصية الفرد[1]. وهذا يتضمن ضرورة وجود السلطة كقوة تربوية في إطار النماذج الثقافية المعنية.

فالمجتمع يمارس عملية القسر الاجتماعي بصورته التربوية، عن طريق العقاب والثواب، في اكتساب الفرد أدواراً ومراكز اجتماعية محددة. ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى وجود علاقة قوية بين المركز والشخصية حيث يتضمن المركز بعض التصورات والقيم التي تستدخل كنمط سلوكي يندرج في إطار الشخصية ويحددها في آن واحد.

يقول هشام شرابي في هذا المجال: «السلطة قاعدة أساسية موجودة في كل العلاقات الاجتماعية سواء أكانت سياسية (في المستوى الاجتماعي)، أم عائلية (بين الأب وأفراد الأسرة)، أو بين شخصين (حتى ولو في علاقة الحب) توجد هناك سلطة»[2].

---

(١) نقلاً عن: Gilbert Durand, *Les Grandes textes de la sociologie moderne* (Paris: Bordas, 1969), p. 80.

(٢) محمد جواد رضا وهشام شرابي، «التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل،» في: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الطفولة في مجتمع عربي متغير**، الكتاب السنوي الأول (الكويت: الجمعية، ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤)، ص ٧٤.

فالطفل الصغير عاجز عن تحقيق الاستقلال دون عون الراشد وسلطته، وعلى هذا الأساس يعلن بيرتييه (Bertier) «أن قدراً معيناً من السلطة ضروري لكي نوحي إلى الأطفال الشعور بالأمن والطمأنينة، التي من شأنها أن تحررهم في معركة الحياة ومغامراتها. فالطفل الذي يمسك بيد أبيه يشعر غالباً بقوة تؤيده أكثر من شعوره بقوة خارجية تضغط عليه»[٣].

وفي سياق آخر يعلن بورديو أن السلطة تشكل جوهر الحياة التربوية ويقول في هذا الصدد: «لا يمكن لأي نشاط تربوي أن يتم دون واجبات وعقوبات، فعندما تغمر المربيات الأمريكيات التلاميذ بالعاطفة والحنان والحب فهذا يعني أنهن يمتلكن أداة قمع مرهفة للسلطة تتمثل بإمكانية العدول عن الملاطفة أو التعاطف (...) وهذا لا يقل كتقنية تربوية تعسفاً عن أي قصاص جسدي أو تأنيب مهين»[٤].

ويذهب كثير من المفكرين إلى أن أهمية السلطة التربوية على الفرد لا تقل عن أهمية التأثير الذي تمارسه القوى الفيزيائية، فنحن نعيش في جو من الأفكار والمشاعر الجمعية القسرية، التي لا نستطيع أن نغيرها بإرادتنا، وعلى مثل هذه الأفكار والمشاعر ترتكز الممارسات التربوية[٥]. ولقد سبق أن عرضنا في هذا الإطار لأفكار دوركهايم، وكذلك لوجهات النظر المغايرة، ولتلك التي تقف بين أنصار السلطة وأنصار الحرية.

ومن المناسب هنا الإشارة إلى عيوب التعميم الساذج لنظرية فرويد أو لأنصار التحليل النفسي الذين يعتقدون أن كل قهر أو إكراه يؤدي إلى ولادة حالات عصابية في داخل الجانب اللاشعوري، حيث يبدو لأصحاب هذه النظرية أن السلطة تتعارض مع الفردية، وبالتالي فإن الخضوع يؤدي إلى انحلال الفردية أو الشخصية. ومع ذلك يمكن القول ان مثل هذه النتائج والتحفظات لا تجد ما يبررها إلا إذا كانت السلطة تمارس بصورة سادية وعلى نحو يغلب فيه جانب التسلط والطغيان.

---

(٣) نقلاً عن: عبد الله عبد الدائم، **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ط ٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨)، ص ٥٢٦.

(٤) ببير بورديو، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**، ترجمة نظير جاهل (بيروت؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٤)، ص ٢٥.

(٥) اميل دوركهايم، **التربية والمجتمع**، ترجمة علي وطفة، ط ٥ (دمشق: دار معد، ١٩٩٦).

وتأسيساً على المقولات الفلسفية التي أوردناها، يمكن القول مع المفكر الفرنسي ميالاريه (Mialaret) بأن السلطة التربوية توجد في أصل الفعل التربوي، وبالتالي فإن رفض سلطة المربي يعد رفضاً للعملية التربوية برمتها، ويترتب على الباحث في هذا السياق أن يأخذ بعين الاعتبار أهمية هذه السلطة وضرورتها في العملية التربوية قبل التوغل في مضامين هذه السلطة وجوانبها(٦).

فالتربية التي تقوم على أساس العقوبات السلبية نتاج لفعل مربين يريدون تعزيز السلطة التي يستمدونها من مركزهم، وهم يعزون لأنفسهم الإحساس بالتفوق والأهمية، وبالتالي فإن هذه السلطة التي ترتبط بمركز المربي يمكن أن تأخذ طابعاً شخصياً، حيث ينظر المربي إلى نفسه بوصفه يمتلك قوة شخصية، وعلى هذا الأساس يمكن له أن يسرف في استخدامها، وأن تتحول سلطته إلى مجرد تسلط أعرج(٧).

إلا أنه غالباً ما ينظر إلى السلطة التربوية بوصفها سمات لشخصية المربي، وهي سمات السيطرة على الذات والنزعة إلى تحقيق المساواة، وإمكانية تطوير وتفجير الطاقات والملكات التي توجد عند المتربي، وهنا يجري الحديث عن السلطة الشخصية للمربي، وهذه الطريقة في النظر إلى الشخصية تؤدي إلى إغفال بعض الجوانب التربوية لهذه المسألة، فالشخص الذي يملك مثل هذه الصفات يمارس سلطة تربوية بلا شك، ويمكنه أن يكون قدوة حسنة للمتربي من أجل بناء شخصيته الذاتية، ولكنه في الوقت نفسه وبناء على هذا التصور يمكن للسلطة التربوية أن تتحول إلى مجرد تسلط ينحرف بالسلطة عن صراطها المستقيم. ومع ذلك كله لا يمكن أن ننكر أن ممارسة السلطة الحقة تنبع من كفاءة المربي وقدراته العلمية والمعرفية، فالكفاءة العلمية تمنح صاحبها نوعاً من السلطة والنفوذ، ولكن على الأغلب نجد أن السلطة التربوية ترتبط بالتقاليد، أكثر مما ترتبط بالذكاء والكفاءات والإبداع(٨).

---

(٦) Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation: Education et sciences de l'éducation* (Paris: Presses universitaires de France, 1979).

(٧) المصدر نفسه.

(٨) المصدر نفسه.

وقد أكد بارسونز (Talcott Parsons)[٩] بدوره على أهمية حضور السلطة التربوية في الحياة الاجتماعية: «ان تمثل الأدوار الاجتماعية يمثل انعكاساً لتأثير قوة غريبة في الإنسان، وهي قوة المجتمع الذي يرغم الفرد على أداء هذه الأدوار، وبخاصة هذه التي لا تناسبه والتي تقوده إلى الاغتراب»[١٠]. ويقول دارندوف في هذا الصدد أيضاً مؤكداً أهمية القسر الاجتماعي في المجال التربوي، ومنوّهاً إلى نتائجه السلبية على الشخصية: «إن عملية تقبل الأدوار هي عملية فقدان دائم للشخصية (Dépersonalisation) تتحدد فيها حرية الفرد تحت رقابة المجتمع»[١١].

إن شهادة مربين كبار مثل كوزينه (Cousinet) وجاسون (Jaason) تشكل أساساً للثقة وهما يمثلان المدرسة الليبرالية في التربية. كتب السيد كوزينه في إطار الحديث عن تلامذته يقول: «إن كل الأبحاث التي أجريت حول آراء التلاميذ في معلميهم تؤكد أن التلاميذ يعربون عن حاجاتهم إلى وجود السلطة وإلى الخضوع لها»[١٢].

لقد بينت الدراسة التي أجراها موكو (Mauco) حول موقف الطلاب من مدرسيهم، أن الأطفال ينظرون إلى سلطة المعلم بوصفها قيمة شخصية، وأن النظام بالنسبة لهم يشكل أداة ضرورية بل هامة حتى عندما يكون النظام شديداً ومتصلباً. هذا وعندما يكون المعلم جاداً قاسياً فإن التلاميذ يخافونه، ولكنهم يخضعون له ويحبونه في الوقت نفسه. وعندما يسعى المعلم إلى بناء المحبة فإن سلطته تكون رائعة والتلاميذ يخشونه ويخجلون منه. يقول بعض التلاميذ في معرض الحديث عن مدرسيهم ما يلي:

---

(٩) Talcott Parsons, *Sociologue américain* (Colorado Spring: 1902; Munich: 1979). Il considère, après Max Weber, que la sociologie est la science de l'action sociale. (Talcott Parsons, *The Structure of Social Action; a Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers,* McGraw-Hill Publications in Sociology (New York: McGraw-Hill Book Company, 1937)). Il a développé une théorie structuro-fonctionnaliste. (Talcott Parsons, *The Social System* (New York: Free Press, 1951)). Il a publié également. (Talcott Parsons: *Politics and Social Structures* (New York: Free Press, [1969]), and *Action Theory and the Human Condition* (New York: Free Press, 1978)).

(١٠) نقلاً عن: ريناتا غوروفا، **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، ترجمة نزار عيون السود (دمشق: دار دمشق، ١٩٨٤)، ص ١١٢.

(١١) نقلاً عن: المصدر نفسه، ص ١١٢.

(١٢) نقلاً عن: Léon Michaux, «La Crise d'autorité parentale,» *Médecine et collectivité,* no. 1 (décembre 1963).

ـ كنت أتمنى دائماً أن يكون مسروراً مني وكنت حزيناً دائماً عندما لا يكون راضياً عني (شاب عمره ١٥ سنة).

ـ إن عصبية المعلم وغضبه الدائم يؤديان إلى رفض سلطته والاعتراض على العقوبة التي يقرها حتى لو كانت الأسباب معقولة ومشروعة.

ـ إنه لا يفرض نظاماً لديه وهو يعلم من غير حرارة ولا يبدي اهتماماً بالطلاب بل هو بارد وبعيد عنهم لا ينظر إليهم على محمل الجدية.

ـ إنها لا تستطيع فرض النظام، ونحن ننظر إليها بشفقة ونحزن لها، وهي مع ذلك غير عادلة وتحاول أن تفرض النظام باستخدام أسلوب العقوبة وحرمان التلاميذ من الخروج.

ـ هي باردة في معاملتها، تصرخ دائماً وتضربنا، غير عادلة في عقابها، وفي مكافأتها النظام بالضرب وبالعقوبة (١٠ سنوات).

ـ أنا لا أحبها لأنها تتركنا نفعل ما نريد ولا تعلمنا أشياء هامة أبداً، وهي لا تعاقب أحداً أبداً، وهي بذلك ليست عادلة لأنها لا تعاقب أحداً، لا يوجد لدينا نظام والتلاميذ لا يخافونها أبداً (فتاة ١٨ سنة).

يلاحظ أن الصورة الأخيرة بالغة الإيحائية، فالمعلمة ليست عادلة لأنها لا تعاقب أحداً، والطفلة تعلن عن غياب العقوبة.

لقد درست مسألة السلطة أخيراً في مجال الخدمة الإلزامية الخاصة بالمراهقين، فكم مرة يوصف فيها صف الضباط المتسامحين بالضعف، وذلك لأنهم لا يستطيعون الالتزام بوعود قطعوها على أنفسهم، وعلى خلاف ذلك، يصبح الرئيس المرهوب محبوباً وذلك عندما تفلت منه إشارة تسامح في أحد الأيام.

عندما يكون الطفل بعيداً عن سلطة الأم وحمايتها، فإنه يعيش في عالم من الخوف والقلق والتوتر، ويشعر بالقهر والضياع والضعف والجهل، ويبحث عن سلطة أخرى، تنأى به عن غوائل الخوف والقلق، تضمن له الحماية والأمن الضروريين لوجوده واستمرار نموه الطبيعي.

فالتربية تمتنع من غير سلطة، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف يتم توظيف هذه السلطة واستثمارها؟[١٣] ومن المناسب هنا أن نبحث في الأهمية التي

---

(١٣) بيير بورديو، «الرمز والسلطة،» ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، **المعرفة الاجتماعية** (الدار البيضاء) (١٩٩٠).

يمكن للسلطة أن تأخذها في عالم الراشدين والأطفال. وغني عن البيان أن السلطة التربوية الحقة هي هذه التي تعزز العلاقات العاطفية وعلاقات الاحترام، وتصون حقوق الطفل في امتلاك بعض الحرية في ممارسة أفعاله وأعماله، وضرورة الثقة والصراحة المتبادلة بين الطرفين.

تبين التجارب التربوية أن الشخص الذي ينال حب الطفل وتقديره هو الوحيد الذي يستطيع أن يؤثر في الطفل، وأن يعمل على تطوير ذكائه. فالطفل لا يستطيع أن يفصل بين إعجابه وحبه، وهو لا يمتلك القدرة النقدية الكافية لتنفيذ أسباب حبه وإعجابه، وهو يدين بذكائه إلى هؤلاء الذين أحبهم ويحبهم بالدرجة الأولى، وهو في الوقت نفسه يرفض كل تعاون مع الأشخاص الذين لا يحبهم، ومع ذلك فإن المعلمين والمربين يجهلون غالباً هذه الحقيقة مع أنها واضحة جداً. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إذا كان التسلط يتنافى مع مبدأ النمو والازدهار فإن السلطة العاطفية القائمة على مبدأ الاحترام والتقدير تشكل منطلق العطاء والنهوض بحياة الطفل نفسياً وروحياً.

ومع ذلك يمكن القول بأن السلطة التي تقوم على الحب والتقدير قد تؤدي إلى بعض المجازفات الضارة بشخصية الطفل وذلك لأنها غالباً ما تكون مشحونة بالذاتية، وهي تنطوي على مخاطر التداخل بين شخص المعلم وما عليه، فالأطفال يبحثون عن شخصيات يعجبون بها ويتوحدون معها وغالباً ما تكون هذه الشخصيات هي شخصيات المعلمين والمربين.

يتحدث محمد جواد رضا عن السلطة العقلانية أو المعرفية ويرى «أن هذه السلطة تخرج لنا الإنسان العقلاني المبرأ من الخنوع أو الشعور بالتهديد والتعصب، وهو الإنسان الذي يأخذ بأسباب السلطة على نحو اختياري ويعمل هذا الشيء أو ذاك لأنه يعي الشيء الصحيح»[١٤].

وتلعب الأجواء العاطفية التي تحيط بالطفل دوراً كبيراً في تحديد الأشخاص الذين يختارهم الطفل للقيام بدور حمايته وتوفير الأمن له. وغالباً ما يكون الأشخاص الذين يقع عليهم اختيار الطفل هم هؤلاء الذين يحيطونه بالمحبة والحنان. فالطفل يبحث عن المحبة التي يحتاج إليها، وعن الأمن الذي يتوق إليه، وهو يجد هذا بالضرورة عند بعض المربين الذين يمتلكون القوة والقدرة التي يحتاج إليها الطفل لأمنه.

---

(١٤) رضا وشرابي، «التنشئة العائلية وأثرها في شخصية الطفل،» ص ٨٣.

السلطة منبع الشعور بالأمن

يبدأ الشعور بالدونية منذ السنين الأولى من عمر الإنسان، وهو شعور سوي تماماً. فكل طفل يحس بالحيرة والعجز أمام القوى التي تحيط به. إنه صغير، وضعيف، يجهل العالم الذي لا يحس به سوى إحساس غامض كل الغموض. ولهذا السبب يبحث كل طفل عن الأمن قبل كل شيء. ومن أجل الحصول على هذا الشعور يتوحد الطفل بأشخاص أقوياء يحيطون به فيستمد منهم الإحساس بالقوة الذي يولد مشاعر الأمن عنده. وفيما بعد يسعى الطفل إلى تأكيد ذاته وتعزيز حضوره الشخصي ويأخذ في البحث عن الأمن في ذاته بعد أن يمتلك القوة المناسبة حيث يجرب قواه ويستمد منها إحساسه الأمني. ولا بد للتربية إذن من أن تتيح له الوصول بأسرع ما يمكن إلى أن يثق بذاته. فالتربية المثالية تقوم على إقصاء الشعور بالدونية، بأقصى سرعة ممكنة، وعلى قيادة الطفل نحو الثقة بقيمته الخاصة، وهذا يعني أن سلطة الكبار يجب أن توظف في عملية بناء مشاعر الأمن والقوة والقدرة عند الطفل[١٥]. وهنا تبرز السلطة بكل ما تنطوي عليه من سيماء القوة كأداة لعملية نمو الطفل سيكولوجياً ونفسياً بحيث تضمن له الإحساس بالأمن والقوة والثقة بالنفس. وعلى خلاف ذلك يؤدي التسلط إلى هدم هذه الطاقات والإمكانيات عند الطفل.

يكاد المربون يتفقون على أن سلطة الراشد على الطفل فعل تربوي طبيعي وضروري، وذلك أمر لا يقبل المناقشة أو الجدل. والطفل نفسه يشعر بأهمية السلطة ويبحث عنها كضرورة حيوية لوجوده الاجتماعي. يلاحظ في المدرسة على سبيل المثال أن المعلم الذي يترك الأطفال وشأنهم يفعلون ما يشاؤون ليس هو المعلم الذي يحظى بحب الأطفال بدرجة أكبر، فالأطفال يقدرون عالياً أهمية السلطة التي يمارسها الراشدون ويشعرون بالحاجة الماسة إليها. ويأتي هذا التقدير للسلطة نتاجاً طبيعياً لحالة الضعف الفيزيائية والنفسية وغياب النضج العقلي عند الأطفال: فوجود السلطة يلبي حاجة جوهرية عند الطفل حيث تضمن له الإحساس بالأمن الفيزيائي والعاطفي والانفعالي والإنساني.

وليس من الضرورة أن نلح على أهمية الأمن الفيزيائي ونعطيه بالمقارنة بأهمية الأمن العاطفي والانفعالي عند الأطفال، فأكثرية الآباء حتى متوسطي الذكاء منهم

---

(١٥) بير داكو، **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث**، ترجمة وجيه أسعد، ط ٢ (دمشق: الشركة المتحدة للتوزيع، ١٩٨٥)، ص ٣١١.

يعرفون كيف يفرضون على أطفالهم قوانين الحياة الصحية وضرورة الحذر والوقاية من المخاطر التي تحيق بوجودهم الفيزيائي وبصحتهم. وإنه لمن المؤسف حقاً في كثير من الحالات أن يعتقد بأن مهمة التربية تتمركز في هذا الاتجاه، وهم يجهلون أهمية بناء الأمن النفسي والعاطفي والأخلاقي عند الطفل، علماً بأن حاجة الطفل إلى مثل هذا النوع من الأمن هي الحاجة الأهم والأخطر. فالطفل يحتاج إلى الأمن الأخلاقي والعاطفي والإنساني وذلك من أجل المحافظة على التوازن الوجودي، وهذا هو هدف التربية الأساسي التي تطمح إلى تحقيق الرصانة الأخلاقية والتماسك الانفعالي عند الأفراد، وذلك من شأنه أن يؤدي إلى صون الواجبات الأخلاقية وصوغ القيم الإنسانية السامية[١٦].

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى أهمية ما يسمى بالأمن الأخلاقي عند الأطفال، والذي يتمثل في توحد ذوات الأطفال مع نواميس الحياة الأخلاقية وقانونيتها. وهنا يبرز واجب المربين في نقل هذه القيم الأخلاقية وغرسها في نفوس الأطفال لتستقيم لهم حياتهم الاجتماعية والروحية. ومع ذلك فإن التعريف بالقانون الأخلاقي ليس كافياً بل يجب أن يؤصل في وجدان الأطفال وأن يجسد في سلوكهم، فإرادة الطفل غير كافية وليست أكيدة، فهو يحتاج إلى عملية تدريب ومواظبة، ومن المؤسف أن مفهوم الواجب لا يزال غامضاً في مستوى المؤسسات التعليمية، وأن التعليم لا يقرن بين هذا المفهوم والسلوك المرغوب، وهنا تلعب سلطة المربي دوراً كبيراً في تطريق مفهوم الواجب في عمق الوجود الأخلاقي للطفل. وذلك من شأنه أن يشعر الطفل بقوة أنه يسير على طريق الرشد عارفاً أن الإرادة القوية الناجمة عن السلطة تعزز إرادته الشخصية في حالة الضعف والقصور.

إن حساسية الأطفال تفوق حساسية الكبار بشفافيتها وقابليتها للتأثر، فهي حساسية نشطة بريئة ونامية، وهذه الحساسية يمكن أن تكون بالغة ومفرطة جداً ومرَضية أحياناً، ويمكنها أن تكون أكثر تأثراً بالحساسية، فالانطباعية والغيرة والأنانية هي مشاعر قد تخل بتوازن الطفل وتؤثر في حياته العائلية. والأطفال يعانون إلى حد كبير وطأة هذه المشاعر.

وإذا كانت مشاعر الحب والصبر والحنان ضرورية من أجل حماية الطفل من

---

(١٦) توماس بلاس، محرر، **العنف والإنسان: أربع دراسات حول العنف والعدوان**، ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن (بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٠).

هذه الاضطرابات، فإنه يمكن للسلطة أن تسهم بقسط كبير في إطار هذه العملية، فالسلطة تفرض على الطفل قواعد الحياة الصحية والفيزيائية والعقلية، وهي في الوقت نفسه تمنحه هذا الإحساس العميق بالثقة في قوة الراشدين وحمايتهم. ومع ذلك فإن ممارسة هذه السلطة يجب ألا تكون على حساب بعض أفراد الأسرة الآخرين، ويجب أن نعلم أن الحالة التي يحتكر فيها أحد أطفال الأسرة اهتمام السلطة الأسرية وحده قد يخل بشروط الأمن الأخلاقي عند اخوته وأخواته في إطار الأسرة، ولا سيما الأمن النفسي. إن مشاعر القلق والإحباط الناجمة عن الأثرة قد تؤدي إلى ولادة الحقد والكراهية بين الأطفال الاخوة وتنمي لديهم نوازع الصراع والمنافسة العاطفية الموجهة إلى الأبوين، ومن هنا يترتب على الآباء أن يعرفوا كيف يوزعون حبهم واهتمامهم على أطفالهم بصورة عادلة وكيف يمكنهم أن يوجهوا طاقات أطفالهم نحو قيم جديدة، وتلك هي مسألة عدالة ولا يمكن للعدالة أن تتحقق يوماً من غير حد أدنى من السلطة.

وفي هذا المجال يمكن القول إن التأهيل العقلي للطفل مرهون إلى حد كبير بانطباعات الثقة والأمن التي تسود في الأجواء التربوية، فالطفل ليس في مستوى القدرة على إبداء مشاعر الشك العقلي، والنقد المنهجي، ولكنه في مستوى التلقين والتعليم والاكتساب، وبالتالي فإن التعلم النقدي لا يمكنه أن يتم من غير احترام السلطة العقلية للمعلم.

وتبين الملاحظات العلمية أن الأطفال والمراهقين الذين يعيشون في ظل آباء ضعفاء لا يستطيعون الوصول إلى مستوى النضج السيكولوجي المطلوب للحياة الاجتماعية، وهم بالتالي لا يستطيعون فرض سيطرتهم في أغلب مواقف الحياة. ويلاحظ أيضاً أن أغلب الأطفال الذين يشعرون بضعف السلطة الأبوية يندفعون للانتماء إلى عصابة يقودها زعيم قوي يستطيع أن يعوض النقص في شخصية الأب الضعيفة.

السلطة والمحبة

تشكل المحبة والسلطة منطلقي نمو الشخصية عند الأطفال، ولا يتعارض أحدهما مع الأخر في الجوهر، بل يتكاملان في عملية بناء الشخصية الإنسانية. فالسلطة الحقيقية لا توجد من غير محبة، وبالتالي فإن الاعتقاد بالتعارض الشمولي بين المفهومين فكرة خاطئة تقود إلى نتائج خاطئة. فإلغاء النظام والسلطة تحت ذريعة الخوف من النقص العاطفي يشكل واحداً من أهم الأخطاء التربوية ربما على الإطلاق.

وهذا ما تذهب إليه مدام ماريا مونتيسوري[١٧] (Maria Montessori) حيث تعتقد بوجود تكامل بين النظام والسلطة، وكلاهما يتضمن الحرية. فالمعلم الذي يأمر يجب عليه أن يلجأ بالضرورة إلى معايير توجيهية ذات طابع إكراهي. وتبين منتيسوري بأن المحبة من غير سلطة هي نشاط عاطفي زائل، وبالتالي فإن السلطة من غير محبة ضعف من غير مستقبل، وهذه المقولة تستند إلى معطيات علم نفس الطفل الذي يبني لنا الأساس العميق لهذه المقولات[١٨].

فالتربية لا تقوم على أساس التسلط بل على أساس السلطة المؤسسة على قيم الحب والذكاء، والحياة من غير الغفران والتسامح تتحول إلى صراع من أجل بقاء الشخصية. لقد علمنا الذكاء والحب أن التربية لا تكمن في السلوك السلطوي وذلك وفقاً للطريقة التقليدية. إن احترام الحرية الداخلية للفرد يجب أن تشكل المنطلق الأساسي لممارسة السلطة التربوية وهي السلطة التي تبدو على غاية الأهمية من أجل الفعل التربوي[١٩].

يرى فاخر عاقل أن القسوة المفرطة تحرم الطفل من حقه الطبيعي في الحب والحنان والعطف، والإنسان كما هو معلوم مخلوق فطري يحتاج لأن يحب وأن يُحب، وكل من لا يتيسر له قضاء هاتين الحاجتين مخلوق يشعر بالنقص، ويفتقد أمرين على غاية من الأهمية لتحقيق اتزانه العاطفي والعقلي والنفسي. وهو في المقابل يحذر من مخاطر التطرف الليبرالي في تربية الأطفال والتسامح بلا حدود معهم، وهو يعتقد بأن فيض التسامح يؤدي إلى نتائج سلبية لا تقل خطراً عن هذه النتائج التي يؤدي إليها التسلط والقسوة المبالغ فيها في المعاملة، فالطفل يحتاج إلى سلطة ترشده إلى الصواب وترده عن ارتكاب الخطأ، وتردعه بالعقوبة إذا لزم الأمر[٢٠].

والطفل يدرك جيداً طبيعة هذا التأثير الدفاعي والوقائي والذي تمارسه السلطة التربوية، وهو في كل الأحوال ليس جاهلاً إلى حد كبير بما يجري حوله، فهو

---

(١٧) Maria Montessori, *Médecin et pédagogue italienne* (Chiaravalle, près d'Ancône: 1870; Noordwijk, Pays-Bas, 1952). Elle est l'auteur d'une méthode destinée à favoriser le développement des enfants par la manipulation d'objets, de matériels et par le jeu et la maîtrise de soi (Pédagogie scientifique, 1909).

(١٨) نقلاً عن: Léon Michaux, *Les Jeunes et l'autorité* (Paris: Presses universitaires de France, 1972).

(١٩) المصدر نفسه.

(٢٠) فاخر عاقل، **أصول علم النفس وتطبيقاته**، ط ٣ (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨)، ص ٢٠٣.

يدرك أن السلطة هي عطاء حب ودفق محبة إذا كانت في مكانها الصحيح. فهي تسعى لحماية الطفل وتحقيق نمائه وتفتحه.

وتكمن الإشكالية كما نعتقد في ضبابية مفهوم السلطة وعدم القدرة على اكتناه مضامينه الإنسانية والاجتماعية، فممارسة السلطة لا تعني في كل الأحوال تسلطاً. وهذا يعني أن ممارسة السلطة أمر يحتاج إلى ذكاء وخبرة. فالسلطة لا تعني القهر بل هي يقيناً عنصر جوهري في عملية الحب والتسامح[(٢١)].

السلطة والعقوبة: ينطوي مفهوم السلطة الذي يعبر عن القدرة على التأثير والقيادة والمنع على مفهومين أساسيين يمثلان نوعين من الممارسة المختلفة. يمكن في البداية الإشارة إلى السلطة الشرعية وهي السلطة التي تنال تأييد القانون الذي يمنحها إمكانية وواجب إنزال العقاب، فهي هنا السلطة التي تمثل القانون وتمارس على المواطنين لحمايتهم وتأمين شروط وجودهم الإنساني والاجتماعي[(٢٢)].

وعلى خلاف السلطة الشرعية يمكن الإشارة إلى نوع آخر من السلطة العفوية والتلقائية التي تحددها المشاعر وتنبع من صلب العواطف والتي تسجل حضورها بعيداً عن نواميس العقاب والقوة. هذه السلطة تنبع من مشاعر الناس وقناعاتهم واعتباراتهم الخاصة. ويلاحظ في هذا السياق أن الزعيم يحظى بأهمية أكبر كلما كانت سلطته تميل إلى أن تقوم على أساس الاعتبار والتقدير. وهو غالباً ما يحكم عليه بأنه جدير بذاته وجدير بهؤلاء الذين يمارس عليهم سلطته.

فالسلطة الشرعية تقوم على أساس القوة وبالتالي فإن القوة تمارس على الناس وليس على الأشياء المادية. ولكننا عندما نريد أن نفرض إرادتنا على الطبيعة يجب علينا في البداية أن نحترمها، وأن ندرسها وأن نتعامل معها بصبر وبأساليب ذكية بارعة. ولكن عندما نحاول أن نناهض قوانين التوازن في الطبيعة، سنواجه صعوبات وتحديات ليست في الحسبان. إن غيوم الغبار والتلوث البيئي تطرح نفسها كاستجابة من الأرض ضد الاستخدام غير المتوازن لموارد الأرض، وهذا المثال واحد من البراهين التي تقول بأنه لا يمكن لنا أبداً أن نسيطر على الطبيعة إلا إذا خضعنا لها، ونحن عندما نفرض إرادتنا بالقوة على الكائنات الإنسانية الذكية

---

(٢١) جون كينيث جالبريث، **تشريح السلطة**، ترجمة عباس حكيم (دمشق: مؤسسة كورجي؛ دار المستقبل، ١٩٩٥).

(٢٢) فيليب برنو [وآخرون]، **المجتمع والعنف**، ترجمة إلياس زحلاوي (دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٥).

فإننا ندفعها إلى دائرة السلبية والتمرد[٢٣]. فالسلطة المفروضة التي تعتمد على القسر تجعل الخاضع لها سلبياً، وهي في هذه الحالة عامل قهر ونظام وليست أداة تعمل على بقاء الإنسان وتطوره، فالقانون وفقاً لهذه الرؤية يعمل على إنزال العقاب بالمجرمين وحماية الحقوق الشرعية، ولكنه من هذه الزاوية لا يعمل على تحقيق النمو الأخلاقي أو الاجتماعي أو بناء الذكاء. وإذا كانت التربية بحثاً عن التقدم والبناء فإنها لا تتوافق مع مفهوم السلطة التي تعتمد مبدأ القسر. وهنا يترتب على السلطة التربوية أن تكون صورة أخرى وحالة أخرى مختلفة.

فالعقوبات التي يمارسها المربي يجب أن تكون متوازنة وعقلانية وصادقة، فالتهديد الذي لا يعزز بالعقوبة يكون مؤذياً، وذلك هو حال إيقاع العقوبة من غير إنذار أو تهديد مسبق. فالطفل يفسر المبالغة في التساهل معه ضعفاً من قبل المربي، أو بأنه شكل من أشكال اللامبالاة، فالتساهل كما يقول بيير فيبر (Pierre Veber) هو الصورة القاتمة لمفهوم اللامبالاة. والطفل لا يخدع بالسلطة والشدة المزيفة، فهو قادر على اكتشاف هذا الضعف واستغلاله، ولا سيما عندما يشعر بانعدام الأمن، وذلك لأنه لا يعتمد بالضرورة إلا على من يمتلك القدرة على الصمود والمقاومة. ومن هنا يجب على المربي أن يستوحي جانب الموضوعية في عمله حيث يستوجب عليه أن يمتلك زمام نفسه وأن يدرك مناحي ضعفه وقوته جيداً، ذلك لأنه ومن أجل الحكم على الآخر يجب أولاً الحكم على الذات. هذا ويعاني المربي وجود عدد كبير من الوساوس السلبية المؤذية. وهنا يترتب على المربي الجيد أن يواجه هذه الصعوبات والمشاعر لا أن يتجنبها.

ويلعب ضعف النظام دوراً سلبياً كما هو الحال في إسرافاته، ولا يتأتى ضعف السلطة على أساس موت أحد الوالدين، أو غيابهما عن المنزل بسبب المرض أو بسبب آخر، بل ينجم عن أسباب أخرى تتمثل في انحلال العائلة، وفي التناقضات التي توجد في داخلها، أو الصراعات التي تقوم بين الوالدين. ويتبدى هذا الضعف بدرجة واضحة بعد حالة الطلاق التي قد تحدث بين الوالدين، وذلك لأن كل واحد من الوالدين يعمل بكل ما يملك من طاقة في هذه الحالة ليحظى بحب أبنائه وعطفهم بدرجة أكبر من الآخر.

ويرتدي ضعف المربين غالباً لبوس التسامح والطيبة، واستعراض مفاتن التربية الحديثة والإعجاب بمقولاتها. ولكن التربية الحقة، كما يذهب أغلب المربين، هي هذه التي تستطيع أن تكون معتدلة وتحافظ على الحد الوسط الفاضل

(٢٣) جالبريث، المصدر نفسه.

بين التسلط والخضوع. ويمكن القول في هذا الصدد ان الاعتدال التربوي يبقى طموحاً تربوياً لا حدود لأهميته.

لا يجهل أحد أبداً الأهمية الكبيرة التي يحتلها مفهوم العدالة في نفوس الأطفال والمراهقين. ولكن ماذا يعنى بالعدالة في هذا السياق؟ عندما يجري العمل على تحديد معنى العدالة يتوجب على الباحث أن يأخذ هذا المفهوم في سياق الدلالة التي يعنيها للأطفال والتي تتباين بتباين طباعهم وسماتهم الشخصية.

يعتقد مجنون العظمة بأنه يشكل مركز العالم، والعدالة بالنسبة إليه تعبر عن طموحه ورغباته، إذ يجب ألا نرفض له أبداً أي طلب أو رغبة، وعلى خلاف ذلك يتبدى مفهوم العدالة بالنسبة لهؤلاء الذين يشعرون بالدونية والنقص.

وبين الطرفين، بين مشاعر الدونية ومشاعر العظمة، يأخذ الشباب والأطفال مواقعهم المتدرجة من مفهوم العدالة. ويشكل كل من مفهوم العدالة ومفهوم الظلم منطلق الشباب والأطفال في الثورة أو في الخضوع، فلعبة الحياة بالنسبة إليهم لها قوانين يجب أن تحظى بالاحترام، وهي لعبة يؤدي الخروج على قوانينها عقاب التبخيس والازدراء.

فالأطفال يطالبون مربيهم باستيفاء هذا الكمال والنضج اللذين ينقصانهم، وبالتالي فإن التعبير عن هذا النضج يبدو لهم ضرورياً، ولذا فإن السيطرة على الذات هنا تبدو ضرورية جداً من أجل السيطرة على الآخرين، ولكن أكثر المربين يرفضون هذا الاتزان، وذلك عندما يسرفون في التعبير عن مشاعرهم إزاء طلابهم بطريقة لا تتوافق مع الرغبة الحقة في توجيه الآخرين، أو في توجيه الذات، وهنا بالذات يكمن سر القضية وجوهرها.

وفي خاتمة هذا الفصل نقول مع المربي الفذ شارل بودوان «لا يجوز التمادي في الطعن بالسدود، فهي ضرورية أحياناً لتحويل طاقة الغرائز، كضرورتها لتحويل طاقة السيول. ولكن ينبغي فقط ألا ننسى أن وظيفة السد ليست في وضع الحاجز، بل في التحويل. كما ينبغي ألا يأتي تصميمه بحيث يحتفظ بالطاقة إلى الأبد، عوض أن يعيدها إلينا مشحونة بقوة أعظم»[٢٤]. فالسلطة هنا يجب أن تكون لتحويل الطاقة الإنسانية وتنظيمها وشحنها بطاقة أكبر في مصلحة الكائن الفرد أو في مصلحة المجتمع. وفي هذا القول تأكيد على أهمية السلطة في الحياة التربوية والاجتماعية بوصفها تنظيماً للطاقة الإنسانية نحو فعاليات اجتماعية مثمرة وخلاقة.

---

(٢٤) شارل بودوان، **نفس الطفل والتحليل النفسي** ([نيوشاتل]: ديلاشو ونيستله، ١٩٦٤)، ص ٣٦٢.



الفصل الثامن

السلطة التربوية: من ضرورة الحضور إلى مجازفات الغياب

تتبدى أهمية وظيفة ما في الوقت الذي تعاني فيه هذه الوظيفة الوهن والضعف، وذلك على مبدأ: «وفي الليلة الظلماء يفتقد البدر». هذه هي القاعدة التي تعتمد في مجال علم الفيزيولوجيا التجريبية والتي تعمد إلى استئصال بعض الأعضاء، وذلك لإدراك أهمية الوظائف التي تؤديها هذه الأعضاء[1].

يشهد الواقع التربوي المعاصر، وتحت تأثير منظومة من الظروف الاجتماعية، ضعفاً في مستوى السلطة التربوية، وهذا الضعف يتزايد مع نماء التربية الحرة التي أصبحت إحدى منطلقات التربية لعدد كبير من الآباء والمربين. والأبناء أيضاً يلعبون دوراً كبيراً في تأكيد طابع الحرية في السلطة الأبوية والتربوية، ويعملون بالتالي على إضعافها.

لقد سبقت لنا الإشارة إلى بعض ردود الفعل الأولية للشباب إزاء غياب السلطة، والتي تتمثل غالباً في عدد من الصعوبات والمشكلات، أهمها: الهروب من المنزل من أجل تأكيد الذات، وممارسة مظاهر سلوكية معادية للمجتمع وذلك من أجل غاية الانتقام.

والسلطة التربوية غالباً ما تعاني عيوب النقص أو الإفراط في الاستخدام،

---

(١) David Cooper, *Mort de la famille* (Paris: Point, 1870).

وهذه الظاهرة ـ سلطة الإفراط والتفريط ـ ليست جديدة، بل هي قديمة قدم الزمان وليست حكراً على الزمن الذي نعيش فيه. ويلاحظ اليوم أن ضعف السلطة يكاد يسود بالقياس إلى الإفراط في استخدامها في أغلب المجتمعات الليبرالية[٢]، وينبع هذا الضعف في السلطة الأسرية من ضعف تماسك الأسرة، الذي يقوم على أساس غياب الأبوين، وعملها خارج المنزل.

ونحن في هذا السياق يجب علينا ألا نقابل دائماً بين ضعف السلطة والتسلط، حيث يمكن للحالتين أن تتعايشا في وقت واحد، أو أن يعقب أحدهما الآخر، وذلك بحسب الحالة وردود الأفعال التربوية. ومع ذلك يمكننا أن نمايز بين تأثير الإفراط في استخدام السلطة أو بين تأثير التفريط فيها وغيابها.

فالإسراف في استخدام السلطة يؤدي ربما إلى الطغيان والاستبداد. وبالتالي يمكن القول إن الإسراف في استخدام السلطة من جهة، وغياب السلطة وضعفها من جهة أخرى، يمنع الأطفال بصورة ما من الوصول إلى مراحل نضجهم الانفعالي والعاطفي. فالأسلوبان يؤديان إلى بناء روح الهزيمة والضعف والانحلال عند الأطفال، وهذا بدوره يقود الأطفال إلى الجنوح وارتكاب الجرائم والسرقات والانحراف بصورة عامة. ومثل هذه الأساليب التربوية أيضاً تقود الأطفال إلى الانتساب إلى جماعات انحرافية تساعد على الجنوح والانحراف. إن ضعف السلطة يؤدي بالطفل إلى الوقوع في براثن الفساد والرذيلة، حيث يستسلم الطفل لرغباته ويسعى إلى تحقيقها عن طريق اللجوء إلى زعماء وقادة منحرفين في أغلب الأحيان.

ومن النتائج التي تترتب على غياب السلطة أيضاً أن الطفل لا يجد القنوات الطبيعية لتفجير شحناته العدوانية في صراعات داخلية، هذه الصراعات التي تبدو ضرورية من أجل تحقيق اعتدال النزعة العدوانية لدى الطفل، وهذه المواجهات تبدو هامة إلى حد كبير لإبقاء الطفل في حالة توازن وتكامل، وهذه العدوانية قد تنفجر يوماً في ظروف صعبة، وقد تؤدي إلى نتائج سلبية كبيرة، وهي غالباً ما تكون نتائج مخالفة للقانون والأنظمة الاجتماعية.

فالتساهل الكبير الذي يصدر عن الوالدين يدفع الطفل إلى الهروب من

---

(٢) بالطبع ما زالت تربية التسلط هي الأكثر هيمنة في التربية العربية المعاصرة.

المنزل، لأنه يريد دائماً أن يبرهن عن ذاته وأن يؤكد حضورها، وإن إخفاقه في تأكيد هذه الذات يقوده إلى الجنوح والانحراف. أما الآباء الذين يريدون المحافظة على سلطتهم ويفرطون في استخدامها فإنهم يواجهون عند أبنائهم نزعة ساخنة إلى الحرية حيث يتحول النظام في هذا الإطار إلى نوع من القهر والإخضاع.

وفي هذا الصدد يمكن القول بأن إلغاء السلطة العائلية يؤدي في نهاية المطاف إلى إلغاء السلطات الاجتماعية، وهنا في إطار هذه الوضعية يجد المرء نفسه تحت مظلة قانون الغابة، التي تكون فيها السيادة والملكية دائماً للأقوى، ويغيب فيها أي قانون أو نظام اجتماعي، حيث لا يستطيع أحد من الناس أن يضمن لنفسه الأمن الضروري للوجود، لأن هذا الأمن مرهون بمدى وجود القوة والسلاح. ويتحول المجتمع وفقاً لهذه الصورة إلى عشائر متحاربة وإلى رجال عصابات وقتل ودماء، ومن أجل تجنب الوصول إلى هذه الحالة البربرية، فإن التسلط الذي يوصى به يمثل نكوصاً جديداً يؤدي إلى الحالة السابقة.

لقد شهدت مرحلة الستينيات، في كثير من بلدان العالم ولا سيما في الولايات المتحدة، تدهور النظام التربوي، وأخذ ذلك يشكل أحد الظواهر الاجتماعية الهامة التي تسم العصر، وبدأت هذه الظاهرة أيضاً تشكل بدورها إحدى المفارقات التي تضج بها المجتمعات الحديثة. وما يعزز هذه الظاهرة أن العصر الحالي يشهد حركة تربوية ليبرالية نامية متطرفة تعارض كل نظام وسلطة، سواء أكان ذلك في المدرسة أم في الأسرة أم في المجتمع بصورة عامة. وغني عن البيان أن هذا التطرف الليبرالي يعود إلى فهم ساذج وخاطئ لمفاهيم التحليل النفسي، ولا سيما هذه التي تتعلق بالسلطة والنظام.

وغني عن البيان أن النزعة الليبرالية في التربية ترفض أي قهر أو منع، وتركز بوضوح على أهمية تأكيد الذات. ولكننا، ومن واقع الحياة نستطيع أن نلمح بعض الجوانب السيكولوجية للأطفال والتي تؤكد بصورة كبيرة على أهمية حضور السلطة كحاجة أساسية من الحاجات النفسية عند الأطفال. فغالباً ما نلاحظ أن الطفل أثناء لعبه يقول لزميله دائماً: أخفني، اجعلني أخف، فهو يطالب بالخوف الوهمي وذلك من أجل الوصول إلى السعادة، ومن أجل أن يؤكد الأمن لنفسه.

ويمكننا، في هذا السياق، استعراض بعض الحالات النفسية التي توضح

الآثار التي تنجم عن غياب السلطة. ويمكننا أن نستمد من كتاب ميشو **السلطة والشباب** عدداً من الحالات الفردية التي رصدها والتي تحمل بعض التصورات الموضوعية حول قضية غياب السلطة أو ضعفها[٣].

ففي الحالة **الأولى،** تعرض أحد المراهقين في الثانية عشرة من العمر، من مستوى ذكاء طبيعي، ومن غير اضطرابات نفسية، لفقدان أبيه وأخيه الأكبر، وقد بقي في حضانة والدته التي تركته على حريته دون أن تفرض عليه أي نظام، وبدأ الطفل لاحقاً يعامل أمه وجدته بقسوة ويهددهن بالقتل، ويمارس العادة السرية أمامهن. وقد نصحت الأم إزاء هذه الاضطرابات السلوكية بوضع ابنها في مدرسة داخلية، حيث يمكن له أن يبدأ سلوكاً طبيعياً، وذلك في إطار مظلة جديدة من السلطة والأنظمة التي تفرض في إطار هذه المدارس الداخلية، حيث أدى هذا في نهاية الأمر إلى زوال الاضطرابات السلوكية التي كان يعانيها الطفل[٤].

حالة أخرى: وهي حالة مراهق في الثالثة عشرة من عمره، حيث كانت جدته تغمره بالهدايا وتحيطه بالحنان المفرط. وكان ذلك يزعج المراهق، ففي البداية كان يبدي مزاجاً متذمراً نحوها، ثم انتقل إلى توجيه الشتائم، ومن ثم إلى ممارسة العنف الذي كان يصل إلى حد الضرب. لقد أدهش هذا السلوك الوسط الذي يعيش فيه الطفل إلى حد كبير، وذلك لأن الطفل كان رقيقاً وعاطفياً. وعندما ذهبت الجدة للتنزه وقضاء بعض الوقت في مدينة باي (Pay)، عاد الطفل لطيفاً. وعندما عادت الجدة كانت اضطرابات الطفل السلوكية عنيفة على الرغم من كل الهدايا التي قدمتها له الجدة، وفجأة تموت الجدة، وعلى أثر ذلك بدأ الطفل يحرر كتابات يظهر فيها أنه مجهول، وفي يوم الجنازة كتب هذه الكلمات: «لقد دفنت البلهاء». ومنذ ذلك الوقت لم تظهر عليه أعراض اضطرابية وكأن المشكلة العاطفية قد دفنت في موضعها.

ويمكن أن نلخص هذه الحادثة، ومن غير تعميم، بأن الطفل لا يحب شخصاً إلا إذا كان يقدره، وهو لا يحترم أحداً إذا لم يكن يرهبه أو يخافه، وهو يحتقر الضعفاء ويصل به ذلك إلى حد الكراهية[٥].

---

(٣) Léon Michaux, «La Crise d'autorité parentale,» *Médecine et collectivité,* no. 10 (décembre 1963).

(٤) المصدر نفسه.

(٥) المصدر نفسه.

ولكن هل يمكن لهذه القاعدة أن تفسر لنا حركة الشعوب والتاريخ؟ ألا يهاجم الثوار حكامهم القساة بدرجة أكبر من حكامهم الرحماء؟ أليس مدهشاً أيضاً أن نجد بعض الشعوب تعبد حكامها، الذين يعرفون بتسلطهم وبطشهم، وذلك حتى ولو كانت سياستهم قد انتهت بخسارة الأرض الوطنية وبأعداد هائلة من الضحايا؟

ولا يوجد هناك مراهق لم يتجاوز في إحدى الليالي الجدار العائلي، وذلك من أجل تأكيد قدراته لنفسه وبنفسه وبخاصة استقلاله، وغالباً ما تكون خيبة أمله كبيرة عندما يخيب ويتعرض للهزيمة في مسعاه، فهو لا يخاف هذه المشاحنات الساخطة بل يسعى إلى تحقيق الولاء والاحترام لنزعته الاستقلالية، وغالباً ما يعمل الشاب بإهمال، وغالباً ما يعتذر الآباء عن استخدام السلطة الزائدة التي أدت إلى هروب أبنائهم، ويقدمون لهم ما يحتاجون إليه من المال تكفيراً منهم عن الخطأ، وبالتالي فإنهم لا يصلون غالباً إلى النتيجة المرغوب فيها، ففي أغلب الأحيان يتجاوز حدود العائلة ليقع في براثن الخطيئة والانحراف. فالسلطة العائلية يمكن أن تؤدي إلى اضطرابات كثيرة عندما يفرط في استخدامها، وعندما لا تكون كافية، أو عندما لا تحقق تواصلاً. فالآباء المفرطون في استخدام السلطة غالباً ما يكونون آباء تقليديين يمتلكون نزعات عدوانية.

ضعف السلطة وثورة الشباب

لقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٥٥، حالة من الهياج المدرسي عند الشباب أدت إلى حملة من أعمال السلب النهب والعنف. وفي السنة نفسها أعلن المدير العام لهيئة الجريمة في شيكاغو وذلك بعد انتصار تمرد الشباب قائلاً: «لا أنصح أحداً بالتجول في المدينة». وبعد عامين أعلن الباحث المكلف من قبل مجلس السيناتورات بدراسة هذه الأحداث قائلاً: «إذا استمرت وتائر الانحرافات الشبابية بالارتفاع على الوتيرة الحالية نفسها فإن مليون من المراهقين الأمريكيين سيمثلون أمام المحاكم في عام ١٩٦٠» وهو يريد بأن يذكر القضاة بأن عملهم يتعلق بالأطفال، ولكنهم أطفال مجرمون في الوقت نفسه.

وبدأ هذا الاهتمام الزائد بهذه المشكلات الاجتماعية يتجه إلى التربية بعيداً عن مواقع العدالة الاجتماعية. لقد صوت مجلس الشيوخ الأمريكي في ٢ آذار/ مارس ١٩٥٩ على مشروع يبرر استخدام القوة بطريقة معقولة ومعتدلة في

المدارس، ويمنع على السلطات المحلية استخدام السلطة ضد المعلمين الذين يمارسون عقوبات جسدية في حدود القانون المتاح.

وفي بولونيا اضطرت السلطات إلى إيقاف خمسة عشر ألفاً من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم من ١٥ إلى ٢٥ سنة، وذلك على أثر مقتل ١٨٠ شخصاً وإصابة ٧٠٠٠ آخرين بجراح، وعلى أثر ذلك اجمع البرلمان البولوني على تعزيز استخدام العقوبات والعنف في المدارس وغيرها.

وفي الاتحاد السوفياتي سابقاً حيث ثورة الأفكار، يلاحظ أن النظام السياسي أكد على أهمية التربية الحرة وذلك في البداية، وبدأت فكرة جان جاك روسو حول الطبيعة الخيرة للإنسان تجد تعزيزاً لها، وقد أعلن لينين عن تأكيده للنظام المتكامل. وفي عام ١٩٥٦ عندما باشرت الصحافة السوفياتية بمعالجة مسألة العصابات المدرسية التي بدأت تواجه موسكو ولينينغراد، دعت الحكومة السوفياتية إلى حالة التأهب. وفي هذا الاتجاه كتب أحد كبار المفكرين التربويين وهو مكارنكو (Makarenko)، راسماً المحاور الأساسية للمناهج التربوية المرغوب فيها يقول: «إنه لمن الخطورة جداً أن يتخلى الآباء عن السلطة، وانه يجب على الآباء أن يعرفوا بأنهم يمثلون السلطة وهذا يجعلهم مسؤولين إلى جانب الدولة، ولكن السؤال الكبير هو ما يجب علينا أن نفعل في مواجهة طفل لا يخضع للقانون ولا يمتثل للنظام؟».

واستمرت ثورة الشباب وعصيانهم، وفي عام ١٩٦١ ارسل عدد من الأطباء السوفياتيين رسالة مفتوحة إلى جريدة **البرافدا** يطالبون فيها تطبيق حكم الإعدام بصورة منظمة ضد كل اللصوص والخارجين عن القانون، الذين حاولوا الاعتداء على حياة الناس، وانه ليس ضرورياً أن تقف عقوبة الإعدام عند حدود ارتكاب جريمة القتل فعلياً، بل يجب أن توقع على هؤلاء الذين يحاولون أو يشرعون بالقتل. ومع ذلك أليس لنا أن نتساءل: ألا يمكن لنا أن نسير في طريق غير أكيدة أو عادلة، وذلك عندما نعاقب بالحدود القصوى ليس لمرتكب الجريمة بل لمجرد النية في القتل؟ ولكن ألا يوجد هناك أداة أخرى للحيلولة دون العنف؟ ألا يحق لنا أن نعتقد بأن التخلي عن السلطة يقود إلى التسلط والطغيان؟

لقد أثارت ثورة الشباب وتمرداتهم وانفجاراتهم فضول المفكرين والباحثين من كل حدب وصوب. ولا ريب في ذلك، فالنفس الإنسانية تتميز بعشقها الدائم للمعرفة، ولا سيما معرفة الأحداث الغامضة والمثيرة في آن واحد، ولا نبالغ في القول إن انتفاضات الشباب، ولا سيما هذه التي حدثت في

الستينيات، كانت واحدة من أكثر الأحداث الإنسانية المعاصرة إثارة وغرابة وغموضاً في آن واحد.

ومن صور الغرابة التي تميزت بها هذه الثورة أنها اندلعت في مختلف المناطق التي تسودها ايديولوجيات مختلفة ومتعارضة من حيث الشكل والمضمون والمبدأ. وقد وصف الشباب بالتمرد والتآمر السياسي. وعلى الرغم من المساعدات التي قدمتها بعض المنظمات الثورية للشباب الثائرين، فإن هذه المساعدات لا يمكن أن تفسر لنا انتفاضات الشباب على نحو سياسي محدد.

لقد عكف بعض الباحثين على تفسير هذه الحركات من منطلق تربوي قوامه تدهور السلطة التربوية وضعفها بصورة ملحوظة. وان أحداً لا يستطيع أن يقلل من شأن هذا الافتراض، إلا أنه لا يمكن لضعف السلطة التربوية بمفرده ان يفسر هذه القضية بصورة قطعية. وغني عن البيان أن الأخذ بهذه الفرضية يؤدي إلى دعوة صريحة لممارسة العنف والإكراه ضد الشباب دون رحمة أو شفقة في مختلف المستويات الاجتماعية والسياسية والتربوية. وقد يؤدي مثل هذا التصور أيضاً إلى بناء توجهات سياسية عمياء مفرطة ضد الشباب.

وفي المستوى السوسيولوجي يمكن القول بأن هذه الحركة التي أخذت طابعاً عالمياً لا يمكنها أبداً أن تكون نتاجاً لعامل وحيد، بل هي تعبير عن شروط وعوامل بالغة التعدد والتنوع والتعقيد، وفي داخل هذه الشروط والأسباب يمكن الإشارة إلى غياب السلطة التربوية أو ضعفها، ومع ذلك يجب استقصاء الشروط والأسباب الاجتماعية الأخرى، ومثل هذه المهمة كما يبدو بالغة الصعوبة والمشقة، وذلك لأن عوامل هذه الظاهرة تتشابك وتتداخل إلى حد كبير.

لقد اعتقد الباحثون الأمريكيون بأن ظاهرة تمرد الشباب تعود إلى انتشار الجيوش الأمريكية في أنحاء شتى من العالم، وإلى تأثر هؤلاء الشباب بالأيديولوجيات الفوضوية، ولا سيما الماركسية والاتجاهات اليسارية الطفولية المنتشرة في العالم.

وعلى خلاف الأمريكيين يعتقد اليابانيون بأن السبب يعود إلى الوجود الأجنبي الاستعماري في بلادهم وفي كل مكان. وهم، مع ذلك، يشيرون إلى تدهور السلطة التربوية بوصفه سبباً جوهرياً يدخل في عمق ظاهرة تمرد الشباب وانتفاضاتهم.

وفي أغلب البلدان تتصاعد اليوم ردود الفعل إزاء ما أطلق عليه بأزمة

السلطة التربوية حيث ظهر جيل من المفكرين يعتقد بأن هناك نوعاً من المبالغة في النظر إلى السلطة التربوية بوصفها تعاني حالة تراجع وانهيار، أو بأن هذه السلطة لا تأخذ طابعاً إنسانياً.

فالاضطرابات الجامعية والمدرسية التي شهدها العالم في نهاية السبعينيات، وفي عام ١٩٦٨ تحديداً، أخذت أبعادها في المستوى العالمي حيث امتدت هذه الاضطرابات واستشرت لتشمل بلداناً عديدة باستثناء البلدان النامية، والبلدان الاشتراكية تحديداً.

ويمكن في هذا السياق استعراض بعض الرؤى المتعددة التي طرحت لتفسير ظاهرة عنف الشباب وتمردهم، ولا سيما في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين. لقد اعتقد بعض المفكرين بأهمية العوامل الديمغرافية في انتفاضة الشباب. ويشير أصحاب هذه الرؤية إلى انخفاض مستوى النمو الاقتصادي في البلدان الأوروبية في النصف الأول من القرن العشرين، ويعود ذلك إلى زيادة عدد السكان وارتفاع نسب الولادات.

ويبقى القول الفصل في تحليل أسباب هذا التمرد لأصحاب الرؤية الاجتماعية الذين يعتقدون بأن هذه الظاهرة ناجمة عن سلسلة من الأسباب الاجتماعية المتعددة. لقد أدرك الشباب أهمية وزنهم العددي، وبالتالي فإن هذا الوعي لهذه الأهمية والقوة أدى إلى تحولات نفسية راديكالية لديهم. فالشباب كان يعاني مركب النقص والشعور بالدونية والضعف. وقد شكل هذا الإحساس المتواصل بالضعف، الذي ساد في مراحل سابقة، منطلق إحساس بأهمية الوصول إلى القوة وتعويض هذا الإحساس بالنقص. وبناء على ذلك اندلعت هذه التمردات الكبيرة إعلاناً عن هذا التحول السيكولوجي الكبير سعياً للوصول إلى القوة والمجد والسيطرة. وهنا لا بد من القول بأن هناك سلسلة متواصلة معقدة من الأسباب السياسية والاجتماعية والتربوية التي شكلت في نهاية الأمر عوامل انتفاضة الشباب وتمردهم[٦].

وفي النهاية يمكن القول بأن ضعف السلطة وغيابها يكافئان من حيث المبدأ حضور التسلط والإفراط في السلطة من حيث النتائج الاجتماعية والتربوية التي يمكن أن تترتب على هذا الحضور والغياب.

---

(٦) T. G. Mauco, «Les Autorités des éducateurs dans la famille et à l'école,» *Tribune de l'enfance* (février 1970).

خاتـمـة

تأملات نقدية في حصار العقل وانفتاحه: من تـربيـة الخضوع إلى تـربيـة الرفض

يأتي هذا العمل المكرس للبحث في قضية السلطة والتسلط استجابة لإشكالية تربوية واجتماعية بالغة الأهمية والخطورة. ولا نخفي سراً إذا قلنا بأن هذه القضية ما زالت قضية يلفها الغموض وتغمرها أمواج التناقضات في وعي كثير من المفكرين والباحثين وأهل الاختصاص. ولنعترف أيضاً بأننا بذلنا جهوداً كبيرة في السيطرة على جوانب هذه الإشكالية بما تنطوي عليه من مفارقات ومنعطفات وتحديات ذهنية. وليس لنا أن ندّعي بأننا وصلنا إلى خاتمة المطاف، وحققنا غاية البحث في رصد أبعاد هذه القضية وتحدياتها. فالقضية التي نطرحها مسألة فكرية تضرب أبعادها في عمق التاريخ الإنساني. وهي بأبعادها التربوية تشكل منطلق النزعة الإنسانية إلى الحرية والديمقراطية. فالفعل الديمقراطي رهين لدورته التربوية، وبالتالي فإنه لا يمكن لأي فعل ديمقراطي سياسي أو اجتماعي أن يؤتي أؤكله ما لم يتأصل روحاً تربوية نابضة بالحياة تدفع قيم الحرية والديمقراطية إلى أعماق النفس الإنسانية. ومع هذه الأهمية التربوية للفعل الديمقراطي بوصف التربية منطلقه وغايته فإن جهدنا تمركز منذ البداية في رصد الجوانب التربوية لهذه القضية.

وفي حصاد هذه التجربة العلمية نريد لهذه الخاتمة أن تجأر من جديد برؤية نقدية عيانية للواقع التربوي العربي بما يضج فيه من مفارقات تربوية تسلطية يندى له جبين العقل خجلاً. ولكي لا تخلو هذه المحطة من روح المنهجية يمكننا أن نطرح تساؤلات عديدة يتقدمها تساؤل له طابع الخصوصية. **والسؤال هو: ما الذي قدمه العقل التربوي العربي بمستوياته الأكاديمية والمؤسساتية في مجال إحياء النزعة**

التربوية الحرة بين صفوف الطلاب والناشئة؟ وثمة أسئلة فرعية لا تقل أهميتها عن السؤال المركزي ومنها: هل استطاعت كليات التربية في الوطن العربي أن تؤسس لنهج تربوي حقيقي يبعث في النفوس حب الحرية وعشق المعرفة؟ هل استطاع المربون العرب في أعلى المستويات الأكاديمية أن يوظفوا ما لديهم من معرفة في إحياء النزعة العقلية عند الطلاب والناشئة؟ وهل استطاعت النظريات التربوية التي تدرسها المؤسسات التربوية العليا في الوطن العربي أن تؤصل لفعل تربوي قادر على بناء العقول وأن تميل بها إلى مناحي الإبداع؟ هل لعبت التربية العربية الحديثة دوراً جوهرياً في بناء الإنسان الحر القادر على تمثل المعرفة وإنتاجها بصورة إبداعية؟ وإذا لم تستطع هذه التربية أن تفعل فعلها وأن تأخذ دورها الحقيقي في بناء الإنسان القادر، فما هي المتغيرات والخلفيات التربوية والاجتماعية التي جعلت هذه التربية قاصرة عن أداء دورها التاريخي الفاعل في بناء الإنسان؟ هذه أسئلة كبيرة وثمة أخرى ترتبط بها تطرح نفسها على المتخصصين والباحثين والمفكرين في هذا الوطن الكبير، وبالتالي فإن الإجابة عنها تقتضي جهوداً سوسيولوجية كبيرة يمكنها أن تقارب هذه الحقيقة في جوهرها.

ونحن في إطار هذه المحطة الاختتامية نود أن نقارب هذه الأسئلة عبر تأملات وخلاصات تجربة تربوية تجاوزت عقدها الأول في العمل الأكاديمي في كليات التربية ومؤسساتها في الوطن العربي. وهذه التجربة تمتد جغرافياً في مدّ عربي يبدأ من كليات التربية في سوريا إلى تجربة عمل تدريسي في الجامعات الليبية، ومن ثم في قطر وأخيراً في جامعة الكويت. وعبر هذه التجربة نقول ان العمل الأكاديمي التربوي لا يزال في الوطن العربي يحاصر العقل ويقتل فيه كل بارقة أمل.

لقد آن لنا أن نعترف بصوت واضح بأننا نقتل في طلابنا كل إمكانيات التفكير والإبداع وأننا نعمل على محاصرة العقل والإجهاز على بقية الومض فيه. ونحن في كليات التربية في الوطن العربي أشد فتكاً بالعقل من أية كليات علمية أخرى . لقد شغفنا بالتعليم البنكي الذي نعلن في كل مناسبة عن خطره، ونحن نستخدم كل إمكانيات ما يسمى بالمنهج الخفي في سبيل تحطيم كل الإمكانيات الإبداعية عند الطلاب، ونجتث في قلوبهم كل مشاعر الحرية، ونحاصرهم بسلاسل الامتحانات التقليدية، ونضع في أيديهم أصفاد العبودية العقلية والفكرية، نلقنهم ما يجب قوله في الامتحان، ونمنعهم من حرية الرأي، ونقهر فيهم كل حرية في القول والتعبير عن الرأي. أسئلة الامتحان تحولت وبدون مبالغة إلى فوازير وحزازير ومصادفات، وعقول الطلاب إلى حجرات نضع فيها فتات المعرفة

التي حفظت من الفساد إلى حين. نحن المربين أمهر من الآخرين في غسل الدماغ وتحويل الطلاب إلى شيء أشبه بالآلات التي تردد وتستجيب لأدنى الإيحاءات.

لقد درج في جامعاتنا ما يسمى بالأسئلة الموضوعية[1] التي يندى لها جبين العلم خجلاً. وخرجنا بهذه الأسئلة عن غايتها وأساليب عملها. لقد وضعنا جانباً كل إمكانيات الحوار والتعليم الحواري الذي يعتمد على العقل والمناقشة والتفكير الحر.

إليك أسئلة الطلاب وذلك عندما تمنحهم حرية السؤال: ما المحذوف في المادة يا دكتور؟ هل الأسئلة موضوعية أم مقالية؟ احذف لنا من المادة فهذا كثير؟ كن عادلاً وتساهل في التصحيح فالله لا يضيع لك أجراً! ارحمنا في التصحيح يرحمك الله! هذه الأسئلة وغيرها كثير تنبه إلى أي حد وصل حال الطلاب من تراجع فكري وذهني، وهي تنبه أيضاً إلى هذا الواقع المرير الذي أصبحنا فيه في عصر العولمة والتحديات الثقافية الكبرى.

وفي هذا السياق يمكن أن أسوق عدداً كبيراً من الأمثلة المرّة التي تؤشر إلى تراجع خطر في التعليم الجامعي وفي الإمكانيات المحدودة للإمكانيات العقلية عند طلابنا. في اللجان التي تقابل الطلاب حملة الشهادة الجامعية للدخول إلى دبلوم التأهيل التربوي كنا نسأل طلاب حملة شهادة الفلسفة ما هو أهم كتاب لأفلاطون؟ أو ما هي أهم أفكار أرسطو؟ وكم كانت دهشتنا بأن عدداً كبيراً جداً من الطلاب يجيب قائلاً: أنا في منتهى الأسف لأنني لم أقرأ شيئاً مذ تخرجت في الجامعة منذ عامين أو ثلاثة أعوام، وأحياناً يقول الطالب (حامل الليسانس): منذ أسبوعين لم أقرأ وكأن معرفة أحد أهم كتب أفلاطون يحتاج إلى تحضير ودراسة لطالب يحمل إجازة في الفلسفة. وهذا دليل كبير على أن ما يوجد لدى طلابنا هو معلومات بددها النسيان، ودليل قاطع على غياب المعلومات التي يجب أن تتأصل في عقولهم وتجربتهم.

عشر سنوات من التدريس يندر فيها أن يأتي طالب يريد أن يطرح إشكالية فكرية، أو أن يسأل عن قضية علمية لا تتعلق بالامتحان، أو أن يبحث ويسأل عن هاجس يتعلق بالمعرفة أو بقضية من القضايا الفكرية أو بأمر من أمور الحياة المعرفية، هذه الحالات نادرة إلى حدّ الغياب المطلق. خلال هذه التجربة لم يحدث

---

(١) الإجابة بخطأ أو صح ووضع خيارات متعددة أمام الطالب غالباً ما تعتمد على أسلوب المصادفة وغالباً ما تتشابه فيها الإجابات.

في قاعات التدريس أن وقف طالب ينقد أو يعترض أو يحتج أو يعلن عن رأي مخالف. وعندما تؤكد على أهمية النقد والرفض والديمقراطية والحرية وتدفع الطلاب إلى ذلك دفعاً، ترتفع بعض الأيدي الخجلة، وتكون خيبة الأمل كبيرة جداً، فالطالب تجرأ ولكنه يسأل عن كيفية الامتحان؟ وموعد الامتحان؟ ونوع الأسئلة؟ وطريقة التصحيح؟ والمحذوف في المقرر؟ هذه مع الأسف الشديد أسئلة طلابنا.

ونحن ندرك بعمق أن الإشكالية ليست في الطالب وإنما تكمن في نظام تعليمي استطاع أن يبدد في عقول الطلاب ونفوسهم كل الإمكانيات العقلية والروحية والإنسانية. فالطالب في حالة قصور كلي، وفي حالة خصاء عقلي تتميز بطابع الشمولية والعمق. فمن هو الطالب الذي يستطيع أن يقف أمام حفنة من زملائه ليلقي حلقة بحث أو ليقرأ ورقة! الوضع حالة خوف شديدة! حالة رعب! حالة شلل كامل مهما قدمت له من إمكانيات وتشجيع ودعم. وهذا دليل قطعي إلى أي حد بلغ القهر التربوي وكيف فعل في نفوس الأجيال وفي عقولهم. وهذا بدوره نتاج فعل تربوي مستمر يعود تاريخه إلى مرحلة الطفولة، مروراً بالمدارس، ووصولاً إلى الجامعة.

هذه الأمثلة وغيرها كثير يشير إلى درجة التسلط والتصلب الذي يعانيه التعليم. وما نعنيه بالتسلط في هذا المستوى ـ وقد فصلنا فيه في دائرة الفصول السابقة ـ هو التعليم البنكي الذي يقهر العقل ويفرض عليه المعرفة عن طريق الذاكرة والتعليم الذي يغيب فيه الحوار وتغيب فيه كل إمكانيات التفكير الإنساني الحر.

وإذا كنا نعمل على هدم العقل والطاقة الذهنية عند طلابنا بأساليب تسلطنا التربوي، فإن السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا نفعل ذلك؟ لماذا نعتمد التسلط والقهر والإكراه في عملنا التربوي؟ هل يعود ذلك إلى جهل حقيقي بالنتائج التي تترتب على ممارسة القهر بمختلف تجلياته الرمزية والمادية؟ أم أن ذلك يعود لضرورة الإكراه الذي تمارسه المؤسسات التربوية طلاباً وإدارة؟ هل يفرض الطلاب على المربين نماذج عاداتهم التربوية السابقة؟ وهل يتجنب الأساتذة إكراهات التجديد وصعوباته؟ هل ينم ذلك عن غياب الإحساس الحقيقي بالمسؤولية؟ أم أن ذلك يعبر عن غياب الإيمان بالمعرفة التربوية التي نعمل على تكريسها وغرسها في نفوس الطلاب؟ هذه أسئلة وهناك أخرى تطرح نفسها من جديد على أرباب المعرفة وسدنة العقل وأصحاب الرأي والحصافة.

مرضنا العربي هو داء الطاعة، والطاعة تؤدي إلى مقتل العقل وتكريس العبودية، وفي مقتل العقل تغيب كل إمكانيات الإبداع والمشاركة في بناء الحضارة. لقد تعلمنا دائماً أن يكون مبدأ سلوكنا هو الموافقة والطاعة والخضوع والامتثال على مبدأ قول الشاعر مادحاً علي بن الحسين الملقب بعلي زين العابدين:

ما قال لا قطّ إلا في تشهده   لولا التشهد كانت لاؤه نعم

وإذا كانت «النعم» في هذا البيت هي مؤشر عطاء وإباء وتضحية وبذل وشموخ، فإن «النعم» التي درجنا عليها والتي جعلناها شعاراً في عملنا التربوي هي نعم الخضوع والترجي والامتثال والطاعة، وذلك هو الداء الذي يشل وجودنا ويخصي عقولنا.

لقد علمتنا التجربة التي عشناها في الغرب أن «الرفض» هو الأصل وهو مبدأ السلوك، وعلى خلاف ذلك عرفنا في ثقافتنا أن «الموافقة» هي المبدأ وهي الأصل وبالتالي فإن الرفض هو الاستثناء. والرفض في الثقافة الغربية ليس مؤشر تمرد بقدر ما هو دليل على نزعة عقلية لا تقبل إلا ما يقع في دائرة العقل وما يقبله العقل يجب أن يشتمل على حجته العقلية، وبالتالي فإن الفكرة التي تخسر حجتها تطرد من دائرة العقل. وإذا كانت القاعدة في ثقافتنا هي القبول الصاغر للفكرة، فالفكرة تتسلل إلى العقل وتسكن في حجراته بشحنتها الانفعالية والعاطفية، وهي إن خرجت منه تتنافر مع فكرة أخرى تكون حجتها العاطفية أكبر. وأفكارنا غالباً ما تأخذ طابعاً أبوياً أو غيبياً أو أسطورياً أو سحرياً لأن هذه الأفكار هي التي تمتلك الشحنة العاطفية الأكثر قدرة واقتداراً.

لقد عالجنا في هذا العمل جوهر عملية التسلط الفكرية والثقافية والاجتماعية، وقد استطعنا أن نفصل في كثير من دقائق مفهوم التسلط والسلطة وإشكالياته. وهذا قد يكون خطوة في الطريق إلى تعزيز طاقة الفعل الحر عند المربين والقراء وهؤلاء الذين اختلط عليهم تأثير بعض النظريات المتنافرة في هذا السياق. وهذا يعني أننا نطرح هذا الكتاب بما ينطوي عليه من دراسات مقدمة معرفية وعلمية يمكن أن تطور إلى آفاق أكثر غنى وأعمق خصوبة.

وأخيراً، وفي سياق هذه الخاتمة نود أن نشكر القدر الذي أوقع تحكيم هذا العمل في أيد أمينة، وفي المعرفة ضليعة، فوجهت هذا العمل خير توجيه وأسهمت في إعادة بناء العمل ليستجيب لمنهجية جديدة هي منهجية الصدمة كما نحب أن نسميها.

لقد جاء ترتيب العمل في البداية على نحو تسلسلت فيه الفصول النظرية في

البداية، فكان الفصل الميداني (الفصل الأول حالياً) تتويجاً للفصول النظرية. فقد شاء رأي أحد المحكمين أن يأخذ العمل صورة منقلبة تماماً حيث أوحى إلينا أن نبدأ بالفصول الميدانية بقناعة منه أن الفصل الأول وهو «مظاهر التسلط والعنف في التربية العربية المعاصرة» يمكنه أن يحدث على حدّ تعبيره «صدمة نفسية وعقلية» عند القارئ، ثم تأتي الفصول التالية النظرية بوصفها «إضاءة ارتدادية» (Flash Back) «تفسر علمياً هذا التسلط التربوي وتشرحه على أنه ظاهرة ثقافية إنسانية عامة لا حل لها إلا بالفهم وتغيير مواقف الراشدين من الناشئة وحقهم في النشأة الحرة والنماء العقلي والنفسي الطبيعيين». وفي هذا السياق نقول بأن هذه الفكرة العبقرية للمحكم هي التي دفعت حياة جديدة في عمق توجهات هذا العمل.

ومن جديد نقول تأكيداً لكل الخلاصات التي وردت بأن التربية العربية المستقبلية التي يجب أن تكون في الوطن العربي من أجل الحرية والثقافة والإبداع هي تربية الرفض، وتربية التمرد، وهذا يعني التمرد الذي يؤدي إلى نهضة العقل، وإلى حرية التفكير، وتلك هي النهضة التي يمكنها أن تشكل واحداً من أهم منطلقات الوجود الثقافي والحضاري العربي في عصر العولمة والتحديات. وهنا لا بد لنا تربوياً وسياسياً واجتماعياً أن نخرج وإلى الأبد من قمقم العبودية والقهر إلى رحاب الحرية والرفض. وبعبارة أخرى المطلوب منا تربوياً هو الخروج من دائرة تربية الطاعة إلى دائرة تربية الرفض. وعندما يصبح الرفض هو الأصل والخضوع هو الاستثناء في مستوى العقل، عندها نقول بأن التربية العربية بدأت تأخذ طريقها نحو معالم النهضة والحرية ووثبة العقل وتمرد الفكر، وعندها نقول بأننا بدأنا رحلتنا نحو الحضارة.

المراجـــع

١ ـ العربيـة

كتب

ابراهيم، حسنين توفيق. **ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢. (سلسلة أطروحات الدكتوراه؛ ١٧)

ابراهيم، زكريا. **مشكلة الحرية**. القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٧٢.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**. تنسيق يوسف خياط. بيروت: دار صادر، ١٩٥٥ ـ ١٩٥٦. ١٥ ج.

الاتجاهات السائدة في الواقع التربوي في البلاد العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٣.

أحمد، حمدي علي. **علم اجتماع التربية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥.

الأخرس، محمد صفوح. **علم الاجتماع العام: أسسه وميادينه وموضوعاته**. دمشق: مطابع مؤسسة الوحدة، ١٩٨٠.

اسماعيل، محمد عماد الدين. **الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٦. (سلسلة عالم المعرفة؛ ٩٩)

ـــــــ، رشدي فام منصور ونجيب اسكندر ابراهيم. **كيف نربي أطفالنا، التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية**. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٤.

أڤانزيني، غي. **الجمود والتجديد في التربية المدرسية**. تعريب عبد الله عبد الدائم. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١.

الألوسي، جمال حسين. **مشكلات الطفل في المرحلة الابتدائية: أسبابها وطرق علاجها**. بغداد: جامعة البصرة، ١٩٧٩.

إمام، إمام عبد الفتاح. **الطاغية: دراسة فلسفية لصور من الاستبداد السياسي**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٤. (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٨٣)

أوجييه، فيليب. **التربية من أجل الديمقراطية**. ترجمة أنطوان حمصي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٦.

أولسون، ويلارد. **تطور نمو الطفل**. ترجمة حافظ ابراهيم. القاهرة: فرانكلين، ١٩٦٢.

إيرني، بيار. **اتنولوجيا التربية**. ترجمة عدنان الأمين. بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٩٢.

بدوي، عبد الرحمن. **فلسفة الدين والتربية عند كنت**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠.

بركات، حليم. **المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤.

برنو، فيليب [وآخرون]. **المجتمع والعنف**. ترجمة إلياس زحلاوي. دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٥.

ــــــ. ــــــ. ترجمة إلياس زحلاوي؛ مراجعة أنطوان مقدسي. ط ٢. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٥.

بلاس، توماس (محرر). **العنف والإنسان: أربع دراسات حول العنف والعدوان**. ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن. بيروت: دار الطليعة، ١٩٩٠.

بوبكري، محمد. **التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي**. الدار البيضاء: افريقيا الشرق، ١٩٩٧.

بودوان، شارل. **نفس الطفل والتحليل النفسي**. [نيوشاتل]: ديلاشو ونيستله، ١٩٦٤.

بورديو، بيير. **الرمز والسلطة**. ترجمة عبد السلام بنعبد العالي. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ١٩٩٠.

ـــــــ. **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي**. ترجمة نظير جاهل. بيروت؛ الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٤.

بوستيك، مارسيل. **العلاقة التربوية**. ترجمة بشير النحاس؛ مراجعة ميلود أمبدو. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، ١٩٨٦. (من الفكر التربوي العالمي)

جالبريث، جون كينيث. **تشريح السلطة**. ترجمة عباس حكيم. دمشق: مؤسسة كورجي؛ دار المستقبل، ١٩٩٥.

جامعة الاسكندرية. **أبحاث إعادة بناء الإنسان المصري (التنشئة الاجتماعية واحتياجات الطفولة)**. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية، ١٩٧٩. (التقرير الثالث)

جلال، عبد العزيز عبد الله. **تربية اليسر وتخلف التنمية: مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٥. (سلسلة عالم المعرفة؛ ٩١)

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. **التربية ومستقبل الكويت، لكيلا تكون المحنة درساً مهملاً والمستقبل فرصة ضائعة، نداء إلى الشعب الكويتي**. الكويت: الجمعية، ١٩٩٢.

ـــــــ. **الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال**. تحرير محمد جواد رضا. الكويت: الجمعية، ١٩٩٣.

ـــــــ. **الطفولة في مجتمع عربي متغير**. الكويت: الجمعية، ١٩٨٣ ـ ١٩٨٤. (الكتاب السنوي الأول)

ـــــــ. ـــــــ. الكويت: الجمعية، ١٩٩٤ ـ ١٩٩٥. (الكتاب السنوي العاشر)

حجازي، مصطفى. **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**. ط ٥. بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٨٩. (الدراسات الإنمائية، علم النفس)

حسنة، عمر عبيد. **مراجعات في الفكر والدعوة والحركة**. ط ٢. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٩٩٢. (سلسلة قضايا الفكر الإسلامي؛ ٧)

حمادة، عبد المحسن عبد العزيز. **مدخل إلى أصول التربية**. ط ٤. الكويت: جامعة الكويت، كلية التربية، ١٩٩٥.

داكو، بير. **الانتصارات المذهلة لعلم النفس الحديث**. ترجمة وجيه أسعد. ط ٢. دمشق: الشركة المتحدة للتوزيع، ١٩٨٥.

دوركهايم، اميل. **التربية والمجتمع**. ترجمة علي وطفة. ط ٥. دمشق: دار معد، ١٩٩٦.

رضا، محمد جواد. **أزمات الحقيقة والحرية في التربية العربية المعاصرة**. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩١. (سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة؛ ٢٢)

ـــــــ. **السياسات التعليمية في دول الخليج العربية**. تنسيق سعد الدين ابراهيم. عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠. (مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي)

ـــــــ. **فلسفة التربية وأثرها في تفكير معلمي المستقبل: دراسة تجريبية**. الكويت: مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٧٢. (مطبوعات جامعة الكويت؛ ١٣)

الرفاعي، نعيم. **الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف**. [د. م.]: مطبعة الكتبي، ١٩٧٥.

ريبول، أوليفيه. **فلسفة التربية**. ترجمة جهاد نعمان. ط ٣. بيروت: منشورات عويدات، ١٩٨٦.

زيدان، محمد مصطفى ونبيل السمالوطي. **علم النفس التربوي**. جدة: دار الشروق، ١٩٨٥.

زيعور، علي. **التحليل النفسي للذات العربية: أنماطها السلوكية والأسطورية**. ط ٤. بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧.

الساحلي، محمد العزيز. **قضية التربية والتعليم من خلال فكر زعماء الإصلاح**. تقديم محمد الشاذلي النيفر؛ مراجعة حمادي الساحلي. بيروت: دار صادر، ١٩٩٥.

سارة، ناثر. **التربية العربية [منذ ١٩٥٠]: إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها**. منسق المشروع سعد الدين ابراهيم. عمان: منتدى الفكر العربي، ١٩٩٠. (مستقبل التعليم في الوطن العربي؛ ٢)

شرابي، هشام. **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**. ط ٤. بيروت: دار الطليعة، ١٩٩١.

شفشق، محمود عبد الرازق. **الأصول الفلسفية للتربية**. ط ٣. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠.

الصحة النفسية للطفل ودور المدرسة في حمايتها. تأليف مجموعة من المؤلفين. تعريب عبد الله المجيدل. دمشق: دار معد، ١٩٩٦.

صليبا، جميل. **المعجم الفلسفي (عربي - فرنسي - انكليزي - لاتيني)**. بيروت: الشركة العالمية للكتاب، ١٩٩٤.

عاقل، فاخر. **أصول علم النفس وتطبيقاته**. ط ٣. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨.

ــــــ. **التربية قديمها وحديثها**. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧.

عبد الله، عبد الرحيم صالح. **الأسرة كعامل تربوي وتعاونها مع المدرسة في تربية الأطفال**. بغداد: الاتحاد العام لنساء العراق، ١٩٧٩.

عبد الدائم، عبد الله. **التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**. ط ٣. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٨.

ــــــ. **نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩١.

عبد الموجود، محمد عزت. **أساسيات المنهج وتنظيماته**. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨١.

العظمة، وحيدة. **أمثال شعبية في صحة الأسرة والتربية السكانية وسلامة البيئة**. دمشق: وزارة الثقافة، مديرية محو الأمية، ١٩٩٥.

عفيفي، محمد الهادي. **التربية والتغير الثقافي**. ط ٢. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٤.

علي، سعيد اسماعيل. **فلسفات تربوية معاصرة**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥. (سلسلة عالم المعرفة؛ ١٩٨)

ــــــ. **محنة التعليم في مصر**. القاهرة: جريدة الأهالي، ١٩٨٤. (كتاب الأهالي؛ ٤)

ــــــ. **هموم التعليم المصري**. القاهرة: الأهرام، ١٩٨٩.

ــــــ وهاني الراهب. **التعليم والثقافة كحاجات أساسية في الوطن العربي**. الكويت: المعهد العربي للتخطيط، ١٩٨٨.

غوروفا، ريناتا. **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**. ترجمة نزار عيون السود. دمشق: دار دمشق، ١٩٨٤.

فروم، اريك [وآخرون]. **أزمة التحليل النفسي**. ترجمة محمود منقذ. دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٨٦.

الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ. تحرير عون الشريف والحبيب الجنحاني. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية، ١٩٨٧.

الفنيش، أحمد علي. **أصول التربية**. طرابلس الغرب؛ تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢.

فيلو، جان كلود. **اللاشعور: بحث في خفايا النفس الإنسانية** = *L'Inconscient*. ترجمة علي وطفة. دمشق: دار معد، ١٩٩٦.

القباني، بكر. **ثورة ٢٣ يوليو وأصول العمل الثوري المصري**. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٠.

قمبر، محمود. **التربية وترقية المجتمع**. الكويت: دار سعاد الصباح؛ مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، ١٩٩٢.

الكرمي، حسن سعيد. **الهادي إلى لغة العرب: قاموس عربي - عربي**. بيروت: دار لبنان للطباعة والنشر، ١٩٩١. ٤ ج.

كلينبرغ، أوتو. **علم النفس الاجتماعي**. ترجمة حافظ الجمالي. ط ٢. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٦٧.

الكندي، أحمد محمد مبارك. **علم النفس الاجتماعي والحياة المعاصرة**. العين: مكتبة الفلاح، ١٩٩٢.

الكواري، علي خليفة. **نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة: الملامح العامة لاستراتيجية التنمية في إطار اتحاد أقطار مجلس التعاون وتكاملها مع بقية الأقطار العربية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥.

المسيلم، محمد يوسف. **إشكالات في التعليم: آراء وأفكار**. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٩٧.

الموسوعة العربية العالمية. [د. م.]: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦.

الموسوعة الفلسفية. إعداد لجنة من العلماء والأكاديميين السوفيات؛ بإشراف م. روزنتال وب. يودين؛ ترجمة سمير كرم. ط ٦. بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٧.

موشيلي، روجر. **العقد النفسية.** تعريب وجيه أسعد. دمشق: دار البشائر، ١٩٩١.

موكيالي، روجيه. **العقد النفسية.** تعريب موريس شربل. بيروت: منشورات عويدات، ١٩٨٨.

ميتشيل، دينكن (محرر). **معجم علم الاجتماع.** ط ٢. بيروت: دار الطليعة، ١٩٨٦.

النابلسي، شاكر. **الطائر الخشبي: شهادات في سقوط التربية والتعليم العربي المعاصر.** عمان: دار الشروق، ١٩٨٨.

نوفل، محمد نبيل. **دراسات في الفكر التربوي المعاصر.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٦.

الهواري، عادل مختار. **الايديولوجية، العلوم الإنسانية والتنمية.** الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٦.

ياسين، بوعلي. **الثالوث المحرم: دراسة في الدين والجنس والصراع الطبقي.** ط ٦. بيروت: دار الكنوز الأدبية، ١٩٩٦.

ـــــــ. **على دروب الثقافة الديمقراطية.** دمشق: دار حوران، ١٩٩٤. (سلسلة دراسات معاصرة؛ ١)

اليافي، عبد الكريم. **تمهيد في علم الاجتماع.** دمشق: مطبعة وجامعة دمشق، ١٩٦٤.

دوريات

بلات، توماس. «مفهوم العنف: وصفه وتفنيده.» **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية:** العدد ١٣٢، ١٩٨٩.

بلقزيز، عبد الإله. «العنف السياسي في الوطن العربي.» **المستقبل العربي**: السنة ١٩، العدد ٢٠٧، أيار/مايو ١٩٩٦.

بورديو، بيير. «الرمز والسلطة.» ترجمة عبد السلام بن عبد العالي. **المعرفة الاجتماعية** (الدار البيضاء): ١٩٩٠.

التركي، ثريا وهدى زريق. «تغير القيم في العائلة العربية.» **المستقبل العربي**: السنة ١٨، العدد ٢٠٠، تشرين الأول/اكتوبر ١٩٩٥.

الحطاب، أحمد. «الصفات التي يجب أن تتسم بها التربية للاستجابة لمتطلبات القرن الواحد والعشرين.» **مكتب اليونيسكو الإقليمي**: العدد ٣٥، حزيران/يونيو ١٩٨٩.

خليل، أحمد محمود. «الإنسان والدولة والتربية في جمهورية أفلاطون.» **المعرفة** (دمشق): السنة ٣٥، العدد ٣٩٥، آب/أغسطس ١٩٩٦.

رضا، محمد جواد. «ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة: تفسير سوسيو - سيكولوجي.» **عالم الفكر**: العدد ٣، تشرين الأول/اكتوبر - كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٤.

رمضان، كافية. «أنماط التنشئة الأسرية في المجتمع العربي.» **حولية كلية التربية** (جامعة قطر): العدد ٧، ١٩٩٠.

سالم، فيليب. «الحواجز الحضارية أمام التقدم العلمي العربي.» **المستقبل العربي**: السنة ١، العدد ٢، تموز/يوليو ١٩٧٨.

سورطي، يزيد عيسى. «السلطوية في التربية العربية: المظاهر والأسباب والنتائج.» **المجلة التربوية** (الكويت): السنة ١٢، العدد ٤٧، شتاء ١٩٩٨.

صفوان، مصطفى. «صناعة القهر: علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي.» **الناقد**: العدد ٧١، أيار/مايو ١٩٩٤.

«ظاهرة العنف: منظورات من خلال الفلسفة وعلم الاجتماع.» (ملف) **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية** (اليونيسكو، القاهرة): العدد ١٣٢، ١٩٨٩.

عبد الحي، تحسين. «الثقافة العربية بين الاسترخاء والتطور.» **مجلة الفيصل**: العدد ١٢١، ١٩٨٧.

عبد الرحمن، عبد الهادي. «الذهنية العربية: منظور لغوي.» **دراسات عربية**: السنة

٢٩، العددان ٣ ـ ٤، كانون الثاني/ يناير ـ شباط/ فبراير ١٩٩٣.

عبد الرحيم، خالد. «الإرهاب التربوي: تأصيل المصطلح.» **البعث الأسبوعي**: ١١ حزيران/ يونيو ١٩٩٠ و١٨ حزيران/ يونيو ١٩٩٠.

عرابي، عبد القادر. «أزمة المثقف العربي: المحنة الدائمة: دراسة في نشأة المثقف العربي وسوسيولوجيته.» **المستقبل العربي**: السنة ١٨، العدد ١٩٦، حزيران/ يونيو ١٩٩٥.

لتكة، روبرت ف. «العنف والقدرة.» ترجمة شريف بهلول. **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية**: العدد ١٣٢، ١٩٨٩.

محمد، نجاح. «العقل العربي والقمع.» **المعرفة** (سوريا): السنة ٣٣، العدد ٣٦٦، آذار/ مارس ١٩٧٤.

المنار: السنة ٧، العدد ٧٠، تموز/ يوليو ـ آب/ أغسطس ١٩٩٣.

الناقة، محمود كامل. «في التدريس الجامعي.» **مجلة دراسات تربوية**: الجزء ٢، ١٩٨٦.

النقيب، خلدون حسن. «المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة.» **المستقبل العربي**: السنة ١٦، العدد ١٧٤، آب/ أغسطس ١٩٩٣.

وطفة، علي. «الإرهاب التربوي.» **العربي** (الكويت): العدد ٤٦٠، آذار/ مارس ١٩٩٧.

ـــــــ. «التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية.» **مجلة اتحاد الجامعات العربية**: العدد ٣٨، ١٩٩٣.

ـــــــ. «المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية: بحث في إشكالية القمع التربوي.» **عالم الفكر**: السنة ٢٧، العدد ٢، تشرين الأول/ اكتوبر ـ كانون الأول/ ديسمبر ١٩٩٨.

الوفقي، راضي. «الإشراف الفني في مرحلة التعليم الأساس.» **مجلة التربية الجديدة**: السنة ١٧، العدد ٥٠، ١٩٩٠.

يوسف، عبد القادر. «أزمة التربية في الوطن العربي.» **مجلة التربية الجديدة**: العدد ٣٤، ١٩٨٥.

ندوات

تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي: بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بالتعاون مع مؤسسة عبد الحميد شومان. بيروت: المركز، ١٩٨٥.

وحدة الثقافة العربية: «أبحاث ندوة عمان ـ الأردن»، ١٠ ـ ١٢ كانون الأول (ديسمبر ٩٣). عمان: الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، ١٩٩٥.

رسائل

الرابي، محمد سليم. «أثر الإشراف التربوي باستخدام المنحى التكاملي متعدد الأوساط في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي.» (رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨١).

زيدان، محمد عبد الحميد. «بعض سمات الشخصية للطلبة في الجامعات الأردنية وعلاقتها برعاية الوالدين.» (أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية، ١٩٨٣).

٢ ـ الأجنبية

Books

Adorno, T. W. [et al.]. *The Authoritarian Personality.* New York: Harper, [1950]. (Studies in Prejudice)

Badawi, Ahmad Zaki. *A Dictionary of the Social Sciences: English-French-Arabic, with an Arabic-English Glossary and a French-English Glossary.* Beirut: Librairie du Liban, 1978.

Bandura, Albert and Richard H. Walters. *Social Learning and Personality Development.* New York: Holt, Rinehart and Winston, [1963].

Bertherat, Yves. *Psychanalyse de la violence.* Paris: Desclées, 1967.

Cherkaoui, Mohamed. *Sociologie de l'éducation.* Paris: Presses universitaires de France, 1986.

Christie, Richard and Marie Jahoda (eds.). *Studies in the Scope and Method of «The Authoritarian Personality».* Westport, CT: Greenwood Press, 1981, [c]1954.

Cooper, David. *Mort de la famille.* Paris: Point, 1870.

Dictionnaire de la Rousse. CD-ROM, 1996.

Domenach, Jean-Marie. *Enquête sur les idées contemporaines*. Paris: Seuil, 1981.

Donovan, Frank R. *Education stricte ou éducation libérale*. Paris: Robert Laffont, 1968.

Dottrenns, Robert. *La Crise de l'éducation et ses remèdes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1971. (Actualités pédagogiques et psychologiques)

Durand, Gilbert. *Les Grandes textes de la sociologie moderne*. Paris: Bordas, 1969.

Durkheim, Emile. *Education et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 1966.

———. *L'Education morale*. Paris: Presses universitaires de France, 1963. (Bibliothèque de philosophie contemporaine)

Ferrière, Adolphe. *L'Ecole active*. 5ème éd. Paris: Delachaux et Niestlé, 1946.

Filloux, Jean-Claude. *La Personnalité*. 11ème éd. Paris: Presses universitaires de France, 1986. (Que sais-je; no. 750)

Harris, D. B. (ed.). *The Concept of Development*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1975.

Klein, Melanie. *Contributions to Psycho-Analysis, 1921-1945*. New York: [n. pb.], 1964.

———. *La Psychanalyse des enfants*. Paris: Presses universitaires de France, 1959. (Bibliothèque de psychanalyse)

Lalande, André. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 8ème éd. rev. et augm. Paris: Presses universitaires de France, 1960.

Lamb, Michael E. (ed.). *The Role of the Father in Child Development*. New York: Wiley and Sons, 1976. (Wiley Series on Personality Processes)

Leibnitz, Gottfried Wilhelm. *Philosophe allemand*. Leipzig: 1646; Hanovre 1716.

Mendras, Henri. *Eléments de sociologie*. Paris: A. Colin, 1975. (Collection U, série sociologique)

Mialaret, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation: Education et sciences de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1979.

Michaux, Léon. *Les Jeunes et l'autorité*. Paris: Presses universitaires de France, 1972.

Montessori, Maria. *Médecin et pédagogue italienne*. Chiaravalle, près d'Ancône: 1870; Noordwijk, Pays-Bas: 1952.

Palmero, Jean (ed.). *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes.* Paris: S.U.D.E.L., [1962, ©1958].

Parsons, Talcott. *Action Theory and the Human Condition.* New York: Free Press, 1978.

———. *Politics and Social Structures.* New York: Free Press, [1969].

———. *The Social System.* New York: Free Press, 1951.

———. *Sociologue américain.* Colorado Springs: 1902; Munich: 1979.

———. *The Structure of Social Action; a Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1937. (McGraw-Hill Publications in Sociology)

Porot, Maurice. *L'Enfant et les relations familiales.* Paris: Presses universitaires de France, 1954.

Rillaer, Jacques van. *L'Agressivité humaine.* 2ème éd. Bruxelles: Dessart and Mardaga, 1988.

La Socialisation de l'enfance à l'adolescence. Sous la direction de Hanna Malewska-Peyre et Pierre Tap. Paris: Presses universitaires de France, 1991. (Psychologie d'aujourd'hui; 0768-1623)

Waller, Willard. *The Sociology of Teaching.* New York: Wiley, 1967.

Periodicals

Baldwin, A. L. «Patterns of Parent Behavior.» *Psychological Monographs:* no. 268, 1945.

———. «Socialization and the Parent: Child Relationship.» *Child Development:* vol. 19, no. 3, 1948.

Bourdieu, Pierre. «Capitale symbolique et classes sociales.» *L'Arc:* no. 72, 2ème trimestre, 1978.

———. «Sur le pouvoir symbolique.» *Annales,* E.S.C.: no. 3, mai-juin 1982.

Hoffman, M.L. «Father Absence and Conscience Development.» *Developmental Psychology:* 1971.

Jamati, Isambert. «Quelques précurseurs de l'éducation des parents.» *L'Ecole des parents:* no. 7, mai 1958.

Mauco, T. G. «Les Autorités des éducateurs dans la famille et à l'école.» *Tribune de l'enfance:* février 1970.

———. «L'Importance de l'autorité des éducateurs.» *Tribune de l'enfance:* no. 69.

Michaux, Léon. «La Crise d'autorité parentale.» *Médecine et collectivité:* no. 10, décembre 1963.

Sears, R. R. «Some Childbearing Antecedents of Aggression and Dependency in Young Children.» *Genetic Psychology Monographs:* 1953.

Slater, P. E. «Parental Behavior and the Personality of the Child.» *Journal of Genetic Psychology:* 1962.

Watson, Goodwin. «Some Personality Differences in Children Related to Strict or Permissive Parental Discipline.» *Journal of Psychology:* 1957.

Theses

Watfa, Ali, «L'Inégalité dans l'enseignement supérieur en France.» (Thèse de Doctorat, Université de Caen, Caen, 1988).